

РОССИЙСКОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО
ЯРОСЛАВСКОЕ РЕГИОНАЛЬНОЕ ОТДЕЛЕНИЕ

ЯРОСЛАВСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ВЕСТНИК



ВЫПУСК 3 (48)

МОСКВА – ЯРОСЛАВЛЬ
2020

ЯРОСЛАВСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

Научный журнал

Редакционная коллегия

А.А. Карпов (гл.ред.)
Н.П. Ансимова
О.Ю. Камакина
Е.В. Карпова
М.М. Кашапов
Н.В.Клюева
В.В.Козлов
Е.В.Конева
И.В. Кузнецова
Е.В.Маркова
В.А. Мазиллов
Н.В. Нижегородцева
Т.М. Панкратова
Ю.П. Поваренков
И.Г. Сенин
И.В. Серафимович
В.К. Солондаев (отв.секретарь)
Л.Ю. Субботина
В.А. Урываев

Редакционный Совет

Ю.И. Александров
Т.Ю. Базаров
Э.В. Галажинский
А.И. Донцов
А.Л. Журавлев
Ю.П. Зинченко
В.В. Знаков
П.Н. Ермаков
А.В. Карпов
С.Б. Малых
Н.Н. Нечаев
В.И. Панов
В.Ф. Петренко
А.О. Прохоров
А.А. Реан
Е.А. Сергиенко
Д.В. Ушаков
М.А. Холодная
В.Д. Шадриков
А.В. Юревич

Учредитель – Российское Психологическое Общество

Издается с 1999 года

ISSN 1813-5587

Адрес редакции: 150057, г.Ярославль, пр-д Матросова, д. 9, офис 207.

Тел.: 8(4852) 48-22-93

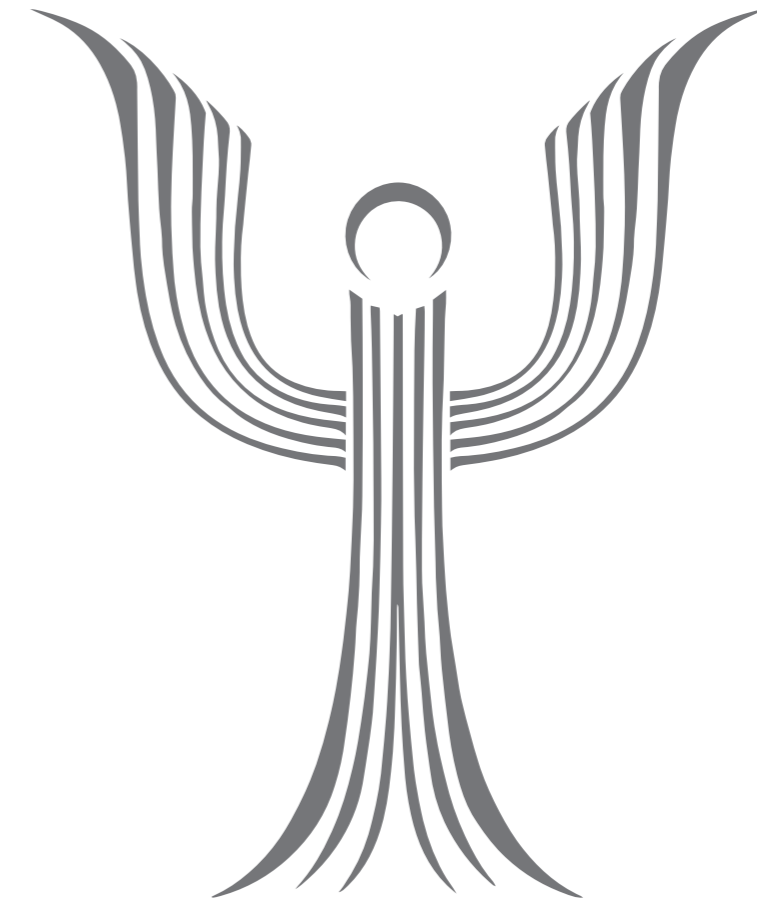
Материалы для публикации направлять по адресу:

karrov.sander2016@yandex.ru

Ярославский психологический вестник, № 3 (48), 2020.

Отпечатано в РПФ «Титул», ИП Маренков А.В.
Ярославль, Волжская набережная, 4, тел. (4852) 59-41-52

Сдано в набор 29.09.2020 г. подписано в печать 07.10.2020 г.
Бумага офсетная 60x90 1/8. Тираж 200. Заказ 89



Уважаемый Читатель!

Этот номер Ярославского психологического вестника посвящен полувековому Юбилею одного из старейших факультетов психологии Российской Федерации — факультету психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Публикации этого выпуска, принадлежащие ученым, связанным с ним, отражают основные черты научных школ факультета, важные грани его становления и развития

СОДЕРЖАНИЕ

ВЫДАЮЩИЕСЯ УЧЕНЫЕ — КОЛЛЕГИ И СОРАТНИКИ ФАКУЛЬТЕТА

<i>В. Д. Шадриков</i> Понимание в образовании	7
<i>А. Л. Журавлёв, В. П. Позняков</i> Значение работ В. Н. Мясищева для развития социальной психологии	17
<i>В. В. Знаков</i> Понимание невозможного и невысказанного	26
<i>В. И. Панов</i> Парадоксальность и природа одаренности: экопсихологический подход	35
<i>В. Ф. Петренко</i> К славному Юбилею Ярославской школы психологии	44
<i>А. О. Прохоров</i> Структурно-функциональная организация ментальной регуляции психических состояний субъекта	48

РАБОТЫ УЧЕНЫХ ЯРОСЛАВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

<i>А. В. Карпов</i> Системные качества как метаоператоры сознания (статья первая)	57
<i>И. Ю. Владимиров, И. Н. Макаров</i> Использование метода корпусной разметки для мониторинга поведенческих проявлений эмоционального состояния в процессе инсайтного решения	75
<i>Е. В. Карпова</i> Саморегуляция как фактор развития обучаемости	79
<i>М. М. Кашапов</i> Ресурсное мышление в профессиональной деятельности субъекта	83
<i>Н. В. Ключева, Е. Г. Руновская</i> Роль профессиональных сообществ в этической регуляции деятельности психолога-консультанта	89
<i>В. В. Козлов</i> Интеграция как методологическая категория психологии	93
<i>В. А. Мазилев</i> Феномен факультета: юбилейные размышления	98
<i>Н. Н. Мехтиханова, А. В. Ядрухина</i> Роль «Темной триады» личностных качеств в адаптации девиантов	106
<i>Ю. П. Поварёнков</i> Уточненная классификация циклов профессионализации личности	111
<i>А. Э. Симановский</i> Психология понимания в работах М. С. Роговина, как одно из направлений развития Ярославской психологической школы	117
<i>А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева</i> Макродинамический аспект анализа компонентов вузовской адаптированности первокурсников	120
<i>Л. Ю. Субботина, Т. Л. Чудакова</i> Мотивационные детерминанты выбора опасных и безопасных профессий	127
<i>М. И. Фаерман</i> Медитация как инструмент психологического консультирования в аспекте экзистенциального, метасистемного, интегративного подходов в психологии	132
<i>А. В. Чемякина</i> Регулятивная функция рефлексивности и интернальности при синдроме психического выгорания мужчин и женщин-руководителей	138

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА И СОТРУДНИЧЕСТВО С КОЛЛЕГАМИ

<i>Т. А. Воронова</i> Ярославль — Иркутск: отношения, проверенные временем	145
<i>В. А. Урываев</i> Вклад факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова в создание и работу первого в России профильного научного издания по медицинской психологии	149
<i>А. А. Карпов</i> История факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова	152
<i>Г. Ф. Третьякова</i> Воспоминания о факультете психологии	165

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ. ABSTRACTS

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ

Yaroslavl Psychological Vestnik

CONTENTS

OUTSTANDING SCIENTISTS — COLLEAGUES OF THE FACULTY

<i>V. D. Shadrikov</i> Understanding in Education	7
<i>A. L. Zhuravlev, V. P. Pozniakov</i> The Value of the Works of V. N. Miasishchev for the Development of the Social Psychology	17
<i>V. V. Znakov</i> Understanding the Impossible and the Unthinkable	26
<i>V. I. Panov</i> Paradoxes in the Study of the Nature of Giftedness: Ecopsychological Approach	35
<i>V. F. Petrenko</i> To the Glorious Anniversary of the Yaroslavl School of Psychology	44
<i>A. O. Prokhorov</i> Structural and Functional Organization of Mental regulation of Mental States of the Subject	48

WORKS OF SCIENTISTS OF THE YAROSLAVL PSYCHOLOGICAL SCHOOL

<i>A. V. Karpov</i> System Qualities as Meta-Operators of Consciousness (Article One)	57
<i>I. Yu. Vladimirov, I. N. Makarov</i> The Use of the Corpora Marking Method to Monitor Behavioral Display of Emotional State in the Insight Problem Solving	75
<i>E. V. Karpova</i> Self-Regulation as a Factor of Development of Learning-Ability	79
<i>M. M. Kashapov</i> Resource Thinking in the Professional Activity of the Subject	83
<i>N. V. Klyueva, E. G. Runovskaya</i> The Role of Professional Communities in the Ethical Regulation of the Psychologist-Consultant's Activity	89
<i>V. V. Kozlov</i> Integration as a Methodological Category of Psychology	93

V.A. Mazilov The Phenomenon of Faculty: Anniversary Reflections	98
N.N. Mekhtikhanova, A.V. Yadrukhhina The Role of the "Dark Triad" of Personal Qualities in the Adaptation of Deviants	106
Yu.P. Povarenkov Clarified Classification of Personal Professionalization Cycles	111
A.E. Simanovskiy Psychology of Understanding in the Works of M.S. Rogovin, as one of the Directions of Development of the Yaroslavl Psychological School.....	117
A.A. Smirnov, E.V. Solovyova Macrodynamic Aspect of Analysis of Components of University Adaptability of First-Year Students.....	120
L.Yu. Subbotina, T.L. Chudakova Motivational Determinants of Choice of Safe and Dangerous Professions.....	127
M.I. Faerman Meditation as a Tool of Psychological Counseling in the Aspect of Existential, Metasystem, Integrative Approaches in Psychology	132
A.V. Chemyakina Regulative Function of Reflexivity and Internality in the Burnout Syndrome of Male and Female Managers	138
FACULTY OF PSYCHOLOGY: HISTORICAL ANALYSIS AND COLLABORATION WITH COLLEAGUES	
T.A. Voronova Yaroslavl — Irkutsk: a Time-Tested Relationship	145
V.A. Uryvaev Contribution of the Demidov Yaroslavl State University Faculty of Psychology to the Creation and Work of the First Russian Scientific Medical Psychology Journal	149
A.A. Karpov History of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University	152
G.F. Tretyakova Memories of the Faculty of Psychology	165
ABSTRACTS	167
PERSONALITIES	174
REQUIREMENTS TO ARTICLES SUBMITTED FOR PUBLICATION	176

ВЫДАЮЩИЕСЯ УЧЕНЫЕ — КОЛЛЕГИ И СОРАТНИКИ ФАКУЛЬТЕТА

УДК 37

Понимание в образовании

В.Д. Шадриков, г. Москва, Российская Федерация



Владимир Дмитриевич Шадриков — действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор-исследователь Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», выдающийся отечественный психолог. Основатель факультета психологии Ярославского государственного университета. Является «Заслуженным работником высшей школы РФ», лауреатом премий Президента РФ и Правительства РФ, премии им. С.Л. Рубинштейна Президиума РАН. Награжден орденами Почета, «За заслуги перед Отечеством» IV степени, Св. благоверного князя Даниила Московского, медалями им. Н.К. Крупской, им. К.Д. Ушинского, им. А.С. Макаренки, Золотой медалью «За достижения в науке» Российской академией образования и др. Он — автор свыше 300 научных работ, в том числе — 25 монографий, а также целого ряда учебников. Им

подготовлено 11 докторов и 53 кандидата наук. Он почетный профессор ЯрГУ им. П.Г. Демидова, ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, Белгородского технологического университета им. Шухова. Он является активным организатором и участником деятельности многих научных объединений и сообществ, в частности, член Президиума УМО по психологии классических университетов России, научный консультант в системе Министерства образования и науки РФ и мн. др. В 1970 году Владимир Дмитриевич получил приглашение на работу во вновь создаваемый Ярославский государственный университет. Он выступает инициатором и создателем факультета психологии, а затем последовательно занимает должности доцента, профессора, заведующего кафедрой, декана этого факультета и, наконец, проректора университета. Под его руководством в короткие сроки факультет вошел в тройку ведущих в стране (наряду с факультетами психологии МГУ и ЛГУ). В.Д. Шадриков внес также существенный вклад в организацию учебной работы университета, определив его развитие в этом направлении на много лет вперед. В 1982 году Владимир Дмитриевич Шадриков назначается ректором Ярославского государственного педагогического института им. К.Д. Ушинского. На этом посту он внес существенный вклад в развитие вуза, совершенствование всех сторон его деятельности. В короткий срок институт стал призером Всесоюзного конкурса высших учебных заведений. Ему дважды присуждалось переходящее знамя ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Был внесен значительный вклад в развитие материальной базы ЯГПИ, были построены новые учебные корпуса. С 1985 года В.Д. Шадриков является заместителем министра просвещения СССР. В дальнейшем он занимал должности первого заместителя председателя Госкомитета СССР по образованию — министра СССР (1988–1991), заместителя министра образования

РФ (1991–2001). На этих постах Владимиром Дмитриевичем внесен огромный и во многом определяющий вклад в развитие образования и науки в нашей стране. В.Д. Шадриков явля-

ется основателем и руководителем научных направлений и школ в психологии, а также выдающимся организатором психологической науки в нашей стране.

Аннотация. Слово «понимание» едва ли не самое используемое в образовании. Но зададим вопрос: «А что означает «понимание»?» и если обратимся к учебникам по психологии для педагогических учебных заведений, то увидим, что данное понятие в них практически отсутствует. Настоящая статья посвящена ответу на данный вопрос. В ней содержится ответ на то, что значит «понимание» для ученика, и что значит «понимание» для учителя.

Ключевые слова: понимание, учебный предмет, понимание в образовательном процессе, понимание и научение, понимание и житейские понятия, понимание текста, понимание ученика, концептуальная модель понимания.

Когда мы говорим о понимании в образовании, мы имеем в виду понимание знаний, полученных другими людьми и предлагаемых в школьном учебном предмете для усвоения учеником.

Данный процесс осуществляется под руководством учителя. В своем исследовании мы исходим из парадигмы субъект-субъектных отношений в образовании. В этой парадигме ученик выступает как субъект познания и понимания. В этом процессе ученик реализует свою мотивацию и свои цели. Учитель как субъект образовательного процесса в совместной деятельности с учеником стремится обеспечить понимание учебного материала учеником. Таким образом, понимание в образовании описывается двумя концептуальными моделями понимания: понимания учеником учебного предмета и понимания учителем того, что ученик понял учебный материал.

Рассмотрим эти концептуальные модели. В определении трудностей понимание учеником учебного материала будем исходить из понимания того, как формируется учебный предмет.

Содержание образования — основа учебного предмета

Одна из главных проблем в образовании — это определение исторически оправданного содержания образования. Одним из немногих теоретиков формирования содержания учебного предмета был Юрий Владимирович Рождественский (1926–1999), филолог, культуролог, философ. Им было обосновано положение о том, что содержание школьного образования является результатом общественного договора государства, родителей и работодателей.

Впервые в СССР им были проведены исследования по качественной и количественной оценке содержания школьного образования. Носителем культуры любого народа является его язык. Поэтому содержание образования выражается, прежде всего, в слове. Содержание образования постигается через освоение хрестоматийных тек-

стов, а овладение этими текстами «дает свободное выражение мыслей» [12, с. 27].

Каждая наука представлена традиционными текстами, преемственными по отношению друг к другу. Этот процесс «формирует картину обобщенного интеллекта данной науки, в которую отдельные авторы добавляют по крупицам свою лепту» [12, с. 77].

Интересно замечание Рождественского о том, что автор каждого сочинения вынужден отставивать не только новизну мысли, но и новизну словесной формы своего труда. Словесный ряд, созданный автором, не должен воспроизводить словесный ряд, изданный до него. Автор должен заботиться, чтобы его сочинение продавалось. Отсюда, «автор стремится сделать свое сочинение привлекательным и за счет словесной эстетики» [12, с. 77]. Но все это делает мысль, заключенную в сочинении менее понятной для ученика.

Содержание образования, — пишет Ю.В. Рождественский, — как нарастающий итог культуры, преобразуется за счет предметно-поурочного метода расположения содержания... Расширение объема знаний заставляет педагога при формировании учебного предмета перейти к более строгой систематизации образования [12, с. 78]. Все это затрудняет понимание содержания учебного предмета учеником.

Количественная оценка содержания образовательной информации

Результатом исследований Ю.В. Рождественского стала возможность количественной оценки содержания образования. За единицу измерения было предложено взять конкретный термин, выраженный словом.

«Структура учебного текста, — пишет Рождественский, — строится по достаточно строгому канону, предлагаемому трехчастности учебного текста. Три части представляют собой: название — правило — пример... Каждая из этих частей выражена словами. Методика тем совершеннее,

чем меньше слов представлено в каждой части. Все три части составляют вместе единицу образования, включающую в себя: а) знание о предмете, б) знание о структуре и функции предмета, в) умение использовать эти знания [12, с. 115].

К сожалению, излишняя прессовка знаний затрудняет их понимание, и на практике знание о предмете не всегда сочетается с умением их использовать.

Анализ, проведенный Рождественским, показал, что современные академические словари насчитывают примерно 200 000 словарных статей, нормативные словари, основанные на академических, содержат в пределах 60 000–80 000 словарных статей, учебные словари — 5000–20 000 словарных статей. Содержание образования от древнего Египта до настоящего времени содержит около 20 000 словарных единиц, из которых примерно 10 000 — термины. Анализ всех предметов российской общеобразовательной школы за 1979 г. показал, что в программах содержится немногим более 17 000 терминов. Эти программы можно считать самыми перегруженными. Внутри содержания учебного предмета часто наблюдается противоречие между обобщением истории предмета и новым содержанием предмета.

Дидактическое обобщение должно отвечать принципам *полноты, простоты и систематичности*, что часто не соблюдается. Как пишет Рождественский, «соблюдение всех трёх качеств дидактического обобщения является предметом искусства, и, следовательно, включает в себя интуицию и удачу» [12, с. 120].

Дидактически обобщенный образовательный материал излагается в учебном тексте — учебнике или учебном пособии. Важно подчеркнуть различие в характере учебного текста и текста, содержащегося в электронных средствах, которые в своем большинстве дидактически не отработаны.

Словарь-тезаурус содержания школьного образования должен составляться специалистами и учитывать:

- 1) историю становления, развития и совершенствования знания по конкретному предмету;
- 2) современное научное знание в данной области;
- 3) отражение содержания образования по данному учебному предмету в научно и экономически развитых странах;
- 4) возможности приложения получаемых знаний на практике;
- 5) отражать норму культуры рядового гражданина.

Место понимания в образовательном процессе

Понимание является сущностью образования. Без понимания учение превращается в зубрежку, теряет личностный смысл, деформирует личность ученика. Осознавая важность понимания в образовательном процессе, мы с удивлением обнаруживаем, что пониманию не нашлось места в учебниках по психологии для педагогических учебных заведений. Понимание укрылось в процессе усвоения учебного материала. Но понятие «усвоить» не тождественно понятию «понять». Уже в толковом словаре В.И. Даля понятия «усвоить» и «понять» разведены. Усваивать — это значит присвоить, «сделать что чужое своим». В качестве примера Даль приводит: «живое тело усваивает себе пищу, вырабатывая из неё свою кровь и плоть». Можно сказать, что человек усваивает знания, которыми владеет другой (другие). И вопрос заключается в том, как он это делает. Понимать же, по Далю, — это «постигать умом, познавать, разуметь, уразуметь, обнять смыслом, разумом; находить в чем смысл, толк, видеть причину и следствие». «Понятливый — способный понимать, а понятный — могущий быть понятным, постижимым, доступный смыслу, уму».

Отметим, что понятия «усвоение» и «понимание» разделяются и в последнем издании Российской педагогической энциклопедии [13]. Понимание рассматривается как «мыслительный процесс, направленный на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека» [13, с. 172]. Подчеркивается, что понимание не следует отождествлять со знанием, «поскольку возможно знание без понимания и понимание без знания» [13, с. 172].

Усвоение определяется как «основной путь приобретения индивидом общественно-исторического опыта. В процессе усвоения человек овладевает социальными значениями предметов и способами действий с ними, нравственными основаниями поведения и формами общения с другими людьми. Процесс усвоения является психологической стороной *учения*, показывающий как педагогические воздействия отражаются в сознании учащихся, в их учебной и практической деятельности и в какой мере учение служит целям всестороннего развития учащихся и выработке у них научного *мировоззрения* [13, с. 474]. «По своей внутренней структуре процесс усвоения представляет аналитико-синтетическую деятельность и производные процессы *абстракции, обобщения, конкретизации*» [13, с. 474]. Если учесть, что это излагается в педагогической энциклопедии, то приходится констатировать, что это

не продвигает учителя в его профессиональном росте.

Вместе с тем, отмеченные подходы к пониманию позволяют сделать ряд важных выводов:

Во-первых, нельзя рассматривать процессы понимания вне субъекта познания и деятельности. Понимает всегда познающий, постигающий, делающий. Понимание необходимо рассматривать в единстве с субъектом понимания.

Во-вторых, понимание следует рассматривать в единстве с деятельностью. Понимание всегда включено в деятельность и достигается через деятельность и поведение. В этом плане понимание выступает и как процесс, и как результат.

В-третьих, процесс понимания тесно связан с приобретением знаний. Важно раскрыть диалектическую связь понимания и знания.

Понимание учебного текста тесно связано с герменевтикой. Восходя своими истоками к работам греческих философов, в частности, к исследованию Аристотеля «Об истолковании» герменевтика проделала долгий и плодотворный путь своего развития. Как пишет А.Н. Славская [15, с. 5], «первоначально герменевтика возникла как область, связанная с истолкованием религиозно-теологических текстов». Достаточно привести один пример. Каноническое издание Библии насчитывает 1371 страницу текста [1], а комментарии [16] к ней представлены в трех томах, каждый от 1000 до 1500 страниц, то есть в три раза больше.

В дальнейшем герменевтика расширила свою проблематику до понимания любого текста, проблемы переводов, понимания в диалоге и др. Заслуживает внимания разделение, предложенное А.Н. Славской на понимание и интерпретацию. «На наш взгляд, — пишет она, — *понимание* — это раскрытие именно того смысла, который вложен в произведение автором, а *интерпретация* — нахождение собственного смысла читателем» [15, с. 6].

В целях дальнейшего исследования отметим следующие положения герменевтики, предпославим следующую характеристику понимания: «Задача герменевтики — пояснить ... чудо понимания, а чудо заключается не в том, что души таинственно сообщаются между собой, а в том, что они причастны к общему для них смыслу» [4, с. 73].

— Исследования показали, что необходимо различать процессы понимания в гуманитарных и естественнонаучных областях. В гуманитарной области мы имеем дело скорее с интерпретацией, в естественной области понимание тесно связано с использованием формальных средств, с установлением семантических связей.

— Понимание существенно определяется культурными характеристиками времени создания произведения и временем его восприятия читателем, слушателем; понимание требует учета культурно-исторического контекста.

— Представляется важным положение Х.-Г. Гадамера о герменевтическом круге понимания, согласно которому в понимании нет начала и конца [5]. Человек сталкивается с пониманием той или иной жизненной ситуации, уже обладая определённым сознанием. Человек вступает в круг понимания уже с определённым представлением (предпониманием). И важно включить эту новую ситуацию в содержание предсознания (встает вопрос: как это сделать?).

Понимание собеседника занимает промежуточное положение между пониманием вещи (ее функционального значения) и пониманием текста. Если понимание текста предполагает понимание содержания и понимание создателя текста, то в понимании собеседника речь и собеседник, как бы объединяются, но вместе с тем это уже чувственное восприятие и речи, и собеседника: его интонации, акцентуации и т.д. Появляется возможность диалога, постановки вопросов. В понимании текста все это как бы вынесено за скобки, но тот, кто писал текст, все это переживал.

К кругу понимания по Гадамеру можно отнести связь житейских и научных понятий [3].

— понимание предполагает субъекта понимания, того, кто должен понять; понимание имеет субъективный аспект (*феноменологический* подход к пониманию);

— понимание необходимо рассматривать как специально организованную процедуру, представляющую собой систему правил и средств изучения и оценки познаваемого объекта (понимание достигается в процессе мышления);

— понимание предполагает функциональный подход к проблеме познания;

— понимание возможно только с позиции «индивидуальной целостности душевной жизни личности» [6].

— понимание часто связано с отсутствием плавного перехода от одной системы знаний к другой [15]. Это касается как естественных, так и гуманитарных наук. Это связано с существенными трудностями, в частности при переходе от житейских понятий к научным.

В реальности, отнесенной к психолого-педагогическим наукам и практике, отмеченные факторы понимания, чаще всего называются, но не изучаются.

С.И. Ожегов [11] определяет понимание как «способность осмысливать, постигать содержание, смысл, значение чего-нибудь; как «то или иное толкование чего-нибудь». Здесь, что ни слово, то загадка. Что значит осмысливать, постигать, толковать? Как это делать? Какими правилами и критериями руководствоваться? Именно в этих глагольно-действенных формах и заключается *суть обучения пониманию*.

В чем же все-таки заключается сущность понимания, не только автора текста или речи, но, прежде всего, окружающего мира, реальности? Понимание тесно связано с познанием, но познание мы можем считать только то, что *понято*, чему дано *объяснение*. Как пишет Д. Дойч, «понимание зависит не от знания множества фактов как таковых, а от построения правильных концепций, объяснений и теорий» [7, с. 8]. Такие концепции и объяснения человек строит, начиная с появления на свет. Это его попытка объяснить для себя явления окружающего мира. В этой субъективной картине мира человек старается избежать неопределенности. Новые факты можно понять только через объяснение. Вначале человек сам пробует найти объяснение фактам, с которыми он сталкивается, затем к объяснению привлекаются взрослые. Переход к систематическому обучению связан с постижением фактов реальности с опорой на объяснения, которые дает учитель, которые заключаются в изучаемых законах и теориях.

Важным выводом, который мы можем сделать, является то, что *непонимание также закономерно*, как и понимание. Непонимание связано с недостатками объяснения.

Понимание и научение

Понять, как осуществляется понимание, невозможно без обращения к проблеме научения. Анализ данной проблемы проведен нами в рабо-

те [20, с. 115–124], поэтому здесь мы остановимся на данной проблематике очень кратко.

Интуитивно каждый из нас представляет, что такое научение. О научении говорят в том случае, когда человек стал знать и (или) уметь то, чего не знал и (или) не умел раньше. Эти новые знания, умения и навыки могут быть следствием деятельности, направленной на их приобретение, или выступать как побочный эффект поведения, реализующего цели, не связанные с данными знаниями и умениями.

Однако дать строго научное определение понятию научения весьма сложно. В предельно общей форме научение можно определить как систематическую модификацию поведения при повторении ситуации и (или) под влиянием прошлого опыта на основе образования связей, сохранения следов и их реорганизации. Научение тесно связано с исполнением и проявляется в исполнении, но научение не тождественно исполнению.

Рассматривая научение, необходимо выделить его механизмы, а также функциональную и структурную характеристики. Функциональный аспект характеризует, насколько успешно изменяется поведение в плане достижения цели. В результате научения изменяется уровень достижений в количественном и качественном отношении. Структурный аспект научения характеризуется преобразованием самого способа поведения, его структуры. Главное внимание при изучении структурного аспекта сосредоточивается на том, что, как и когда делается, а не на том, что достигнуто. Естественно, что структурные и функциональные характеристики феноменов научения тесно взаимосвязаны.

Типы научения

Психологическая наука достаточно подробно изучила различные типы научения. Довольно пол-



Рис. 1. Классификация типов научения

ный анализ отдельных типов научения содержит в ряде работ [8, 10, с. 59–138, 23, с. 10–374].

Это освобождает нас от необходимости подробного изложения отдельных типов научения и позволяет ограничиться их краткой характеристикой. На основе работ Л. Б. Ительсона [8] нами разработана классификация различных типов научения, представленная на рис. 1.

Различные концепции научения по-разному объясняют природу и механизмы процессов установления связей или реорганизации следов прошлого опыта, которые лежат в основе научения. Известные концепции можно разделить на две группы: физиологические и психологические. Первые из них рассматривают научение в рамках чисто физиологических систем, вторые — только на психологическом уровне, оговаривая при этом, что описываемые психологические картины научения имеют свои физиологические механизмы. В последнее время все большее распространение получают психофизиологические и нейропсихологические концепции научения.

Психологические концепции научения. В этих концепциях внимание исследователей концентрируется на выявлении условий и факторов, способствующих установлению связей и реорганизации опыта, с последующей интерпретацией возможных механизмов влияния этих факторов на процесс научения. Большое внимание уделяется содержанию понятий «стимул», «реакция» (Уотсон, Газри), изучается роль эффекта достижения (Торндайк), значение подкрепления в различных формах (Халл), причем подкрепление рассматривается не как состояние удовлетворения, а как процесс ослабления потребности. Именно Халл ввел в теорию научения понятия «потребность» и рассмотрел ее роль в процессе научения. Функция потребности и мотивационная значимость объектов в дальнейшем подробно исследованы в концепции научения Толмена. Достаточно полно исследован вопрос различения процессов научения и исполнения и их соотношения (Лешли, Толмен, Халл, Нюттен и др.).

Ранние концепции научения касались в основном либо сенсорного, либо моторного научения. На более поздних этапах появились теории, при разработке которых преследовалась цель объединить отдельные типы научения в единые схемы и объяснить более сложные типы научения. К ним можно отнести теорию «опосредования» (Осгуда), теорию уравнивания (Пиаже), теорию взаимозависимости когнитивных, динамических и реактивных процессов (Нюттен). Анализ данных концепции содержится в работе [10, с. 119–125].

Обобщая психологические концепции научения, можно сказать, что основным содержанием научения является образование когнитивных,

сенсомоторных и кинестетических структур. Существенную роль в их организации играют мотивация и подкрепление (эффекты достижения).

Уровень исполнения определяется степенью сформированности структур и мотивацией (потребностями),

Анализ концепций научения свидетельствует о существовании тенденции к разработке таких объяснительных схем, которые охватывали бы различные аспекты деятельности психики: отражательную, программирующую, регулирующую. Известные теоретические и экспериментальные данные приводят к предположению, что перспективным может быть подход, рассматривающий научение как процесс формирования функциональной психологической системы деятельности [21].

Рефлексия процесса понимания

Рефлексия предполагает отражение своих действий в ходе их выполнения и самовосприятия достигнутого результата. В учебном процессе рефлексия имеет двойственный характер. Во-первых, учитель отслеживает свои действия при изложении учебного материала, и, во-вторых, одновременно, он отслеживает, как ученики воспринимают и понимают этот материал. Ученик, во-первых, воспринимает материал, предлагаемый учителем; во-вторых, должен стараться его понять и, в-третьих, постараться запомнить в той мере, в которой позволяет организация урока.

Необходимо отметить, что учебная деятельность ученика и педагогическая деятельность учителя должны рассматриваться с позиции совместной деятельности.

Перед изложением нового материала учитель должен подготовить зону ближайшего развития. Например, при обучении письму, до написания буквы, учитель должен сформировать графические навыки, лежащие в основе написания букв.

При изложении нового материала учитель должен руководствоваться общей моделью учебной деятельности [21]. Обеспечить четкую постановку цели учебной деятельности на конкретном уроке, добиться, чтобы ученик ее понял и принял как лично значимую; сформировать информационную основу деятельности и обеспечить ее понимание в достижении цели учебной деятельности; объяснить решения, которые должен принять ученик в ходе выполнения учебной деятельности; сформировать решающие правила и критерии правильности действий ученика; добиться понимания общего представления о правильности деятельности и на этой основе формировать общее представление об учебной деятельности. На основе систематической работы по формированию представлений о психологической системе дея-

тельности и будет формироваться «умение учиться» (и «умение учить»).

Наблюдение за учебной деятельностью отдельных учеников позволит учителю приблизиться к ответу на вопрос, понял ли ученик материал и если не понял, то в чем причина.

В реализации каждой части урока учитель опирается на свой педагогический опыт, который подсказывает трудные места для понимания и в упреждающем порядке построить методику изучения, учитывающую типичные трудности понимания. В постоянном накоплении такого опыта и заключается ключ к высокой профессиональной квалификации (задайте учителю вопрос, какие трудные для понимания места он выделяет в конкретной дисциплине (на конкретном уроке), и Вы сможете судить о его квалификации).

Рефлексия ученика должна быть направлена на те же компоненты учебной деятельности, что и учителя. Разница заключается в том, что учитель, объясняя материал, осуществляет рефлекссию процесса понимания материала учеником, а ученик контролирует процесс своего понимания нового материала. При этом процесс рефлексии ученика направляется и организуется учителем. Учитель постоянно в различных компонентах учебной деятельности организует «зону понимания». Только постоянная организация этого понимания на различном учебном материале формирует процессы понимания у ученика, превращая его в субъект учебной деятельности.

Концептуальная модель понимания учебного предмета учеником

В соответствии с общей концептуальной моделью понимания [18], в концептуальной модели понимания в образовательном процессе ведущая роль отводится образовательным мотивам — первый фактор, обеспечивающий понимание. Но если учесть, что роль мотивов проявляется в общей модели в активизации субъекта и направлении его деятельности, то в образовательном процессе именно второй аспект (направление активности) и вызывает наибольшие трудности. В общем случае направление активности связано с актуальной потребностью: хочу есть — ищу предмет, способный утолить голод. В образовательном процессе эта связь гораздо сложнее. Ученик хочет учиться, желает освоить конкретный материал по конкретному предмету, но он слабо представляет, какой результат будет соответствовать его потребности учиться. То, что ученики, приходя в школу, хотят учиться, показывают многие исследования. Однако эти исследования не показывают, что в конкретном предмете соответствует ожиданиям (мотивации) ученика. Ученик может учиться ради хорошей оценки, по-

хвалы родителей, престижа в глазах товарищей. Эти мотивы будут способствовать его учебной активности, но не будут участвовать в процессе понимания учебного материала. И недаром исследования показывают, что учебная мотивация снижается от начальной школы к основной.

Поэтому одна из главных задач в понимании заключается в обеспечении ответа на вопросы ученика: что он ожидает от изучения данного предмета, данной темы. Это отмечал еще А. Н. Леонтьев, когда писал, что каждый предмет, каждая тема требует своих приемов понимания, тесно связанных с мотивацией учения [2]. Но подчеркнем еще раз, что в понимании главную роль играет *направляющая функция мотивации*.

Огромную роль в мотивации учебной деятельности играет успех ученика. Этот успех определяется в двух аспектах: в результате и в социальной оценке. Успех, воплощенный в результате, тесно связан с направляющей функцией мотивации. Мотивация приобретает личностный смысл, когда дается ответ на вопрос, сформулированный учеником (может быть с подачи учителя — зона ближайшего развития). Это мы видим в яркой форме в деятельности ученого, когда вся его деятельность направлена на поиски ответа на вопрос, который он сформулировал (в форме гипотезы) сам, или его поставил научный руководитель.

Но и в освоении учебного материала, если мы хотим, чтобы процесс познания имел личностный смысл, необходимо использовать данный методический прием.

Наконец, отметим, что сильнейшим мотиватором является стремление ученика к снятию неопределенности. Еще С. Л. Рубинштейн отмечал, что текст, в котором снята всякая неоднозначность, неопределенность, становится понятным, но банальным, неинтересным. «Это не понятный, а банальный текст. Понятным собственно является то, что требует понимания и выступает в качестве понятого [14, с. 236].

Своеобразной квазимотивацией является обращение к деятельности, в которой *потребуются* знания, которые осваиваются на уроке. Например, обращая его внимание, на все многообразие житейских факторов, основанных на письме, показать историю вопроса, приводя примеры из жизни Древнего Египта, где роль писца была почетна и экономически обеспеченной. Но это будет только активирующей стороной мотивации. Необходимо показать, что должен сделать ученик для того, чтобы научиться писать, необходимо обратиться к технологической стороне овладения навыками письма. Здесь мотивация будет направлять деятельность ученика по написанию конкретных букв, слов, предложений. Хорошей иллюстрацией

к сказанному является учебное пособие Г. Г. Мисаренко, посвященное формированию навыков чтения и пониманию прочитанного [9].

Вторым фактором, обеспечивающим понимание, является отношение содержания внутреннего мира ребенка и материала, подлежащего изучению. В конкретной форме это представлено у Л. С. Выготского [3] как отношение житейских понятий ребёнка и научных понятий, подлежащих пониманию.

Ребенок осваивает житейские понятия, опираясь на свой опыт. Возьмем в качестве примера понятие «мать». Со словом мать у ребенка связывается комплекс личностно значимых ощущений, в которых и представлено понимание. В результате житейские понятия имеют существенные различия у отдельных детей. Иными словами, за житейскими понятиями всегда стоит личный опыт и определенное (субъективное) понимание.

«Спонтанные понятия», — пишет Выготский, — и их первые зарождения все-таки связаны с непосредственным сталкиванием ребенка с теми или иными вещами. Правда, с такими вещами, которые одновременно встречают объяснение со стороны взрослых, но все-таки реальными» [3, с. 417].

Житейское понимание формируется «снизу вверх», опираясь на реальные действия (практику) ребенка. Научные понятия формируются, начиная с общего определения понятия. Ребенок на уроке обучается устанавливать логические отношения между понятиями, но движение как бы прорастает внутри, то есть связывается с опытом, который есть в этом отношении у ребенка (движение идет «сверху вниз»). Вот в этом-то «прорастании» и заключается сущность понимания научных понятий. У учителя не всегда имеется возможность показать связь научного понятия с житейским. В то время как, отмечает Выготский, «оба процесса развития — спонтанных и научных понятий — внутренне глубочайшим образом связаны друг с другом. Они связаны потому, что развитие житейских понятий ребенка должно достигнуть известного уровня, для того чтобы ребенок мог вообще усвоить научные понятия. Известно, что научные понятия становятся доступными ребенку не сразу. В частности, они могут быть долго непостижимы в системе, хотя каждое из них порознь и понятно ребенку. Таким образом, само развитие спонтанных понятий должно достигнуть некоторого уровня, создать предпосылки в умственном развитии, для того чтобы усвоение научных понятий вообще стало для ребенка возможным. Но и развитие научных понятий теснейшим образом связано с житейскими понятиями ребенка» [3, с. 418].

В данной цитате содержится глубокая теоретическая мысль о взаимосвязи и взаимообуслов-

ленности житейских и научных понятий. Но реализация этих теоретических положений требует методических проработок, отвечающих на вопросы: Каков должен быть уровень развития конкретных житейских понятий для усвоения конкретных теоретических понятий? Через какие житейские понятия лучше всего вводить теоретические понятия? В системе каких теоретических понятий должно проходить освоение конкретных понятий? В большинстве случаев ответы на эти вопросы учитель находит самостоятельно (если находит).

В общем виде, процесс понимания определяется соответствием изучаемого содержания учебного предмета содержанию внутреннего мира, выраженного в соответствующих мыслительных моделях мира.

Третьим фактором является *отчуждение личностного смысла знания* при переходе его в значение. Этот процесс наблюдается в ходе всего культурно-исторического развития человечества. Как мы уже отмечали, любое знание открывается конкретным индивидом, у него оно связано с индивидуальными смыслами и в силу этого открываемое знание всегда личностно значимо и понимаемо. При передаче другим знание, выражаемое мыслью, теряет субъективную конкретность и значимость. За счет огрубления знания и потери личностного смысла знание приобретает *функциональное значение*. И здесь кроется одна из причин непонимания. По мере расширения круга лиц, пользующихся открытыми знаниями, последние все более отрываются от конкретных условий их приобретения, а вместе с этим нарастает проблема непонимания *передаваемых* знаний. Проблема осложняется тем, что при формировании содержания школьного образования авторы учебников проводят *содержательное обобщение* различных источников, в которых проходит дальнейшее отчуждение от личностного смысла индивидов, открывших изучаемое знание.

Следовательно, в учебном тексте происходит *двойное отчуждение* содержания учебного текста, препятствующее пониманию: с одной стороны, когда субъект, открывший знания, пробует передать его словами другим людям, с другой — когда авторы учебного текста (а за ними и учитель на уроке) проводят содержательное обобщение различных источников. Ученик сталкивается с текстом, который прошел двойное отчуждение. И это является одной из причин непонимания.

Таким образом, концептуальная модель понимания содержания школьного образования определяется следующими факторами:

1. Ребенок ко времени поступления в школу имеет свою модель мира и свою систему языка, интерпретирующую эту модель.

2. В процессе понимания содержания школьного образования сталкиваются и взаимодействуют две глобальные линии развития понимания: *потеря личностного смысла* и переход его в значение (что связано с социальной сущностью жизни человека, с научной интерпретацией культурно-исторического развития человечества) и *индивидуальная, субъективная картина мира*, свойственная растущему ребёнку. Ученик осваивает новые знания на основе своей модели мира.

Вышесказанное показывает огромную сложность задачи, стоящей перед учеником, связанной с пониманием содержания образования. Без понимания учение превращается в зубрежку со всеми вытекающими негативными последствиями.

Понимание учителем ученика

При рассмотрении трудностей понимания учеником содержания образования мы исходили из специфики формирования учебного текста.

При понимании учителем процесса и результата понимания учеником объяснения учебного материала будем исходить из структуры психологической функциональной системы деятельности [19, 21].

Представления о структуре деятельности в концепции системогенеза деятельности

Основываясь на концепции системогенеза деятельности, структуру основных компетенций учителя можно представить следующей схемой (рис. 2).

Развернутая характеристика выделенных компетенций дана в работе, подготовленной авторским коллективом: А. В. Карпов, И. В. Кузнецова, М. Д. Кузнецова, В. Д. Шадриков, под научной редакцией В. Д. Шадрикова [22].

Концептуальная модель понимания учителем учебной деятельности ученика

Исходя из модели профессиональных компетенций педагога, концептуальная модель понимания учителем ученика должна включать в себя: мотивацию учителя и учебную деятельность ученика, в результате взаимодействия которых и достигается понимание учителем ученика. В качестве мотивации учителя выступают: вера в ученика, любовь к ученику и мотив помощи ученику в освоении учебного предмета. Вера в ученика и любовь к ученику в сочетании с когнитивными способностями образуют духовные способности педагога [17]. В качестве предмета понимания выступает учебная деятельность ученика. Показателями понимания выступают показатели осознания учеником основных параметров деятельно-

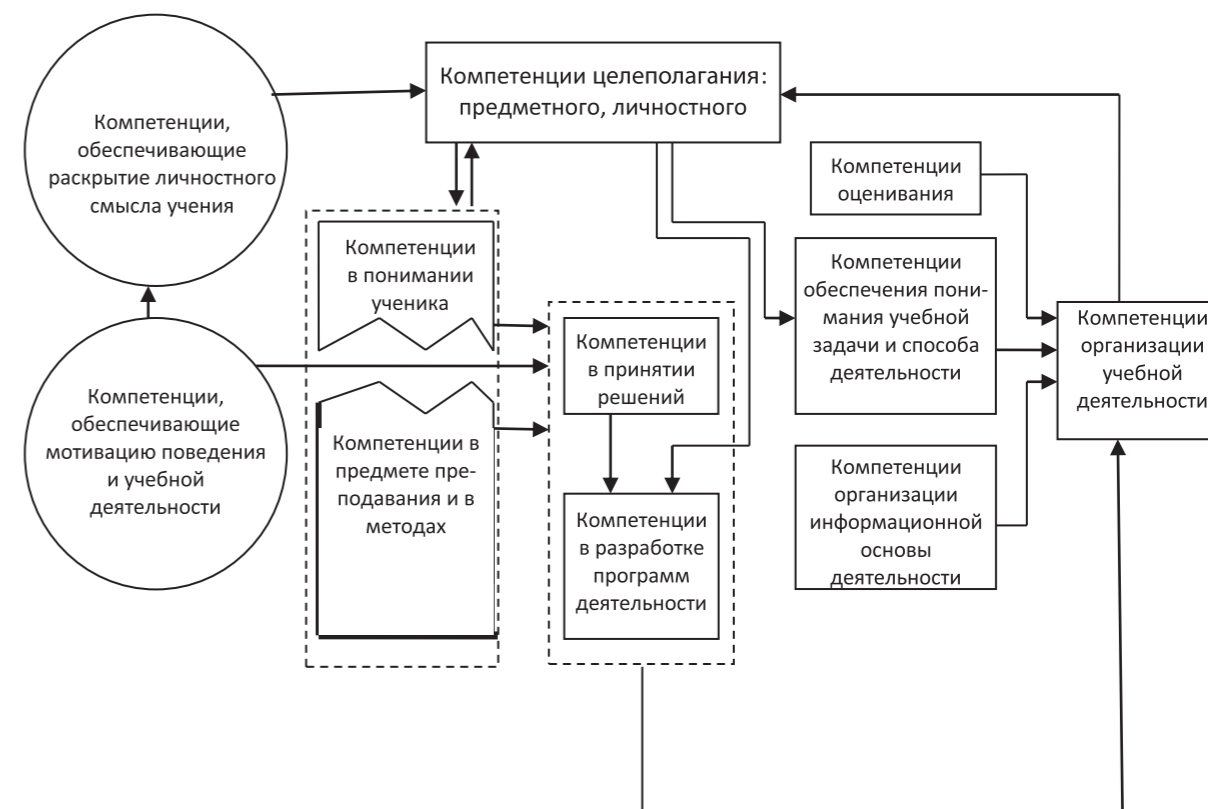


Рис. 2. Модель профессиональных компетенций педагога

сти, отнесенных, прежде всего, к осознанию: *цели учебной деятельности, способа деятельности, результату деятельности*. Данные параметры деятельности должны формироваться у ученика для рефлексии правильности своих действий. Эти же параметры должны входить в состав компетенций педагога. *Понимание учителем учебной деятельности ученика осуществляется по данным параметрам*. Совпадение параметров правильной деятельности ученика и учителя является условием их взаимопонимания и условием совместной деятельности.

Основой понимания учебной деятельности является вера в ученика, вера в то, что он может успешно освоить учебный предмет (восходит к утверждению Коменского, что надо «учить всех и всему»). Условием понимания ученика и его учебной деятельности являются компетенции педагога: в мотивации учебной деятельности ученика; в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока; целеполагание учебной деятельности; в предмете преподавания; в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач; в разработке способов деятельности, направленных на достижение цели урока (Д.Б. Эльконин); в распределении содержания изучаемого предмета по объему на каждый урок (Коменский, Декарт), что тесно связано с определением «зоны ближайшего развития»; в оценке текущих и итоговых результатов деятельности.

Важно, чтобы каждому параметру деятельности были определены признаки, позволяющие педагогу судить о понимании учеником того, что он должен делать и как.

В свете сказанного становится важным особая роль учителя в образовании. Его главная функция заключается не в передаче (трансляции) учебного материала, а в *объяснении того, что подлежит пониманию*, прежде всего, учебных действий обучаемого. Учитель «не говорящая голова», которую можно заменить книгой или электронными средствами подачи образовательного контента, а субъект образовательного процесса, *объясняющий* изучаемый материал ученику (желательно в диалоге). И если в науке главным является объяснение полученного в эксперименте факта (эмпирического факта), то и в образовательном процессе главным является объяснение материала учебного предмета ученику. Через объяснение учитель добивается понимания.

Литература

1. Библия. Книги Священного писания ветхого и нового завета. — М.: Издание московской патриархии, 1983. — 1376 с.

2. Большой энциклопедический словарь. Изд. второе, перераб. и допол. — М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 1997.

3. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология/ под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991.

4. *Гадамер, Х.-Г.* Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991. — 368 с.

5. *Гадамер, Х.-Г.* Истина и метод: Основы философской герменевтики. — М.: Прогресс, 1988. — 704 с.

6. *Дильтей, В.* Описательная психология. — М., 1924.

7. *Дойч, Д.* Структура реальности/ пер. с англ. Н. А. Зубченко/ под общ. ред. В. А. Садовниченко. Ижевск: НИЦ «Регуляр. и хаот. Динамика». — М.: МГУ, 2001.

8. *Ительсон, Л. Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения. — Владимир: Владимир, пед. ин-т, 1970. — 368 с.

9. *Мисаренко, Г. Г.* Дидактический материал для развития техники чтения в начальной школе. — М.: МТО ИНФО, 2017. — 128 с.

10. *Монпелье, Ж.* Научение// Экспериментальная психология/ ред. сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1973. Вып. IV.

11. *Ожегов, С. И.* Словарь русского языка. — М.: Русский язык, 1982.

12. *Рождественский, Ю. В.* Философия языка и учебный предмет. Проблемы современного образования. — М.: КДУ, Университетская книга, 2016.

13. Российская педагогическая энциклопедия/ гл. ред. В. В. Давыдов. — М.: Большая российская энциклопедия, 1999.

14. *Рубинштейн, С. Л.* О понимании // Проблемы общей психологии/ отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Педагогика, 1976. — 424 с.

15. *Славская, А. Н.* Личность как субъекта интерпретации. — Дубна: Феникс, 2002. — 239 с.

16. Толковая Библия или Комментарии на все книги Св. Писания Ветхого и Нового Завета. — Петербург: Издание преемников А. П. Лопухина, 1904–1913.

17. *Шадриков, В. Д.* Духовные способности. Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: ИП РАН, 2020. — 182 с.

18. *Шадриков, В. Д.* Концептуальная модель понимания// Высшее образование сегодня. — № 8, 2020. — С. 52–58.

19. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 185 с. (репродуктивное изд. в 2007).

20. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности и способностей человека. — М.: Логос. 1994. — 320 с.

21. *Шадриков, В. Д.* Психология деятельности человека. — М.: ИП РАН, 2013. — 463 с.

22. *Шадриков, В. Д., Зиновьева, Н. А., Кузнецова, М. Д.* Развитие младших школьников в различных образовательных системах. — М.: Логос, 2011. — 232 с.

23. Экспериментальная психология/ ред.-сост. П. Фресс, Ж. Пиаже. — Вып. 1 и 2. — М.: Прогресс, 1966. — 157–194.

УДК 159.9

Значение работ В. Н. Мясищева для развития социальной психологии*

А. Л. Журавлёв, В. П. Позняков, г. Москва, Российская Федерация



Анатолий Лактионович Журавлёв один из самых цитируемых и известных психологов России, автор свыше тысячи научных трудов, создатель новых научных направлений в психологии, выдающийся организатор психологической науки.

Анатолий Лактионович Журавлёв родился в июне 1948 года в селе Новые Ключи Петровского района Куйбышевской (ныне Самарской) области. А. Л. Журавлёв — выдающийся российский психолог, известный специалист в области социальной, организационной, экономической, исторической психологии, методолог и историк психологии. Психологическое образование получил в Ленинграде, учился на факультете психологии ЛГУ (1967–1972), который с отличием закончил в 1972 году. Ученик Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахина, Е. В. Шороховой, К. К. Платонова, доктор психологических наук (1999), профессор (2001), действительный член (академик) РАН и РАО. Многолетний директор Института психологии РАН (2002–2018), научный руководитель ИП РАН (с 2018 года). Член Президиума Российского психологического общества (с 2002),

вице-президент Федерации психологов образования России (с 2004), член Президиума научно-методического совета по психологии УМО университетов РФ (с 2003). Главный редактор «Психологического журнала» РАН (с 2003). После окончания аспирантуры (ИП АН СССР) и защиты кандидатской диссертации «Стиль и эффективность руководства производственным коллективом» (1976) работает в Институте психологии (ИП АН СССР, ныне — ИП РАН). В 1972–74 гг. по окончании Ленинградского государственного университета работал на факультете психологии ЯрГУ, внес значительный вклад в становление ярославского факультета. В последующие годы, будучи директором Института психологии РАН, активно поддерживал преподавателей и студентов ярославского факультета, всемерно способствовал развитию факультета.



Владимир Петрович Позняков. Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН. Один из ведущих российских ученых в области социальной и экономической психологии, психологии предпринимательства. Автор свыше 300 научных работ, в том числе, авторских монографий и учебников. Член редколлегии ряда ведущих научных психологических журналов. Член диссертационного совета Института психологии РАН. Эксперт Российско-

* Публикация подготовлена в соответствии с Государственным заданием ФАНО № 0159-2020-0006. Библиографическая справка публикации: Журавлёв, А. Л., Позняков, В. П. Значение работ В. Н. Мясищева для развития социальной психологии// Психологический журнал. — Том 39. — №5, 2018. — С. 59-68. doi: 10.31857/S020595920000836-5.

го фонда фундаментальных исследований. В рамках разработанной В.П. Позняковым концепции психологических отношений субъектов экономической деятельности проведена серия теоретико-эмпирических исследований динамики психологических отношений личности и группы в условиях изменения форм собственности и социально-психологических факторов деловой активности российских предпринимателей. Владимир Петрович — выпускник психологического факультета

Ярославского государственного университета (1975 г.). Активно сотрудничает с ведущими специалистами психологического факультета в области социальной психологии. Регулярно принимает участие в международных научных конференциях и симпозиумах, проводимых психологическим факультетом Ярославского университета. Выступал в качестве официального оппонента на защите докторских диссертаций ведущих сотрудников психологического факультета: В.Е. Орла и Л.Ю. Субботиной.

Аннотация. Сделана попытка раскрыть содержание идей и исследования В.Н. Мясищева с позиций современных знаний о предмете, основных направлениях, результатах и перспективах исследований. В соответствии с поставленной задачей в статье рассмотрены взгляды учёного, во-первых, на предмет и задачи социальной психологии (естественно, с позиций разрабатываемой им психологии отношений); во-вторых, место категории психологических отношений в системе понятий социальной психологии и ее связи с некоторыми из них, например, таких как взаимодействие, общение, личность, характер; в-третьих, феномен и понятие взаимоотношений как центральный объект социальной психологии, их виды, структура и функции. В заключительной части статьи представлены некоторые результаты и возможные перспективы развития теоретических представлений Мясищева в современной социальной психологии.

Ключевые слова: социальная психология, психология отношений, теоретические и методологические проблемы, взаимодействие и взаимоотношения, психологические отношения.

Введение

Владимир Николаевич Мясищев, безусловно, является одним из ведущих российских психологов, внесших значительный вклад в сохранение, возрождение и развитие российской психологической науки. Ученик В.М. Бехтерева и А.Ф. Лазурского, В.Н. Мясищев отдал много сил разработке научных основ объективной психологии как одного из направлений естественно-научного психологического знания. На протяжении многих лет В.Н. Мясищев руководил Психоневрологическим институтом, в тяжелые для отечественной науки годы отстаивал право психологии на самостоятельный статус научной дисциплины. В.Н. Мясищев является одним из основателей кафедры психологии на философском факультете Ленинградского университета, профессором которой он оставался на протяжении всей своей дальнейшей жизни и которую он возглавлял в 1953–1960 годах [11, с. 176]. Он является одним из активных участников создания в 1965 г. психологического факультета Ленинградского университета.

Общепризнанным является вклад В.Н. Мясищева в развитие теории, методологии и практики общей и медицинской психологии, психологической теории личности, психопатологии неврозов и психотерапии. За В.Н. Мясищевым признается ведущая роль в разработке теоретического направления психологической науки, которое получило название «психология отношений». Идеи

и исследования В.Н. Мясищева, связанные с разработкой теории отношений в психологической науке, его фундаментальный вклад в развитие общей и медицинской психологии уже были предметом глубокого историко-психологического анализа в отечественной науке [8, 11 и др.]. Идея и категория психологических отношений способствовали становлению принципиально новых представлений о предмете психологии, её научно-методологических основах и перспективах развития. Значительно меньше внимания истории и методологии психологии уделяют социально-психологическим взглядам учёного и значению его исследований для развития социальной психологии. Вклад В.Н. Мясищева в становление и развитие отечественной социальной психологии до сих пор изучен и представлен в научных публикациях явно недостаточно. Возможно, это связано с тем, что у В.Н. Мясищева не было прямых учеников, которые принимали и развивали его взгляды в социальной психологии. А.А. Бодалев и Е.В. Шорохова много сделали для знакомства современных психологов с научным творчеством В.Н. Мясищева, но назвать их учениками В.Н. Мясищева в классическом смысле этого слова, каким был сам Мясищев по отношению к В.М. Бехтереву и А.Ф. Лазурскому, конечно нельзя. В фундаментальной работе Е.В. Левченко [11] дан, пожалуй, наиболее глубокий и обстоятельный на сегодняшний день анализ развития идеи и теории психологии отношений в работах В.Н. Мясищева. Однако

в заключительной части монографии автор прямо заявляет, что анализ роли идеи и категории отношений в социальной психологии — задача будущих поколений исследователей: «Общепсихологическая эволюция идеи отношения составляет содержание первого тома истории идеи отношения, а социально-психологическая может дать материал для второго тома» [11, с. 253]. «Понятие отношения является в этой области психологического знания одним из основных, однако широко распространено употребление его как интуитивно очевидного. Идея отношения не достигает уровня проблематизации так как не ставится и не рассматривается проблема психосоциального отношения. Вопреки приведенным декларациям, в языке социальной психологии отношение не достигает уровня социально-психологической категории, поскольку реальное использование соответствующего термина ограничено лишь рамками всего двух важных, но не всеохватывающих проблем социальной психологии — межличностных и межгрупповых отношений. Ни при обсуждении истории социальной психологии, ни при анализе ее методологических проблем термин «отношение» не используется, соответствующее понятие не работает» [там же]. Возможно, данное высказывание звучит чрезмерно категорично, тем не менее, оно выражает мнение одного из ведущих специалистов по данной проблеме.

В самом деле, в современной социальной психологии понятие отношений, являясь одним из центральных и часто используемых, редко является предметом глубокого теоретического и методологического анализа, а чаще используется как интуитивно очевидное и не нуждающееся в содержательном рассмотрении. Между тем, теоретические представления В.Н. Мясищева, составляющие содержание его теории психологических отношений, менялись и развивались на протяжении всего творческого пути, а сам автор неоднократно прямо заявлял о том, что психология отношений находится в самом начале своего развития и ни в коем случае не может рассматриваться как завершённая теория [15, 16 и др.]. В силу скорее политических, нежели собственно научных причин, до начала 60-х годов прошлого века В.Н. Мясищев не представлял в публикациях свои идеи и взгляды как положения социальной психологии и лишь в последних своих работах прямо заявил об этом. Однако есть основания полагать, что эти взгляды и идеи представлены и в его более ранних работах, которые до сих пор не становились предметом специального научно-исторического анализа (см, например: [14]). Поэтому мы считаем очень своевременной и значимой постановку задачи анализа научных представлений В.Н. Мясищева и его вклада в становление и развитие социальной психологии. Одной из попыток решения

этой задачи является данная публикация. Целью настоящей статьи является рассмотрение взглядов Мясищева, которые с точки зрения современных представлений о структуре научного психологического знания можно отнести к компетенции социальной психологии. При этом мы сознательно не ставим перед собой задачу собственно исторического анализа его работ в их строго хронологической последовательности и не ограничиваемся только теми из них, которые посвящены психологии отношений, а попытаемся раскрыть содержание основных идей и исследований учёного с позиций современной социальной психологии.

Понимание В.Н. Мясищевым социально-психологических явлений

Несмотря на то, что, начиная буквально с первых научных публикаций [14]), социально-психологические явления были для Мясищева предметом научного анализа, его первая крупная работа по социальной психологии появилась только в 1965 году [18]. И дел тут не столько в собственно научных причинах, сколько в общественно-политических факторах, сдерживавших развитие отечественной социальной психологии на протяжении нескольких десятилетий. Однако, в первой же крупной монографии, специально посвященной этой проблематике, наряду с работами таких видных представителей этой отрасли психологической науки, как Б.Д. Парыгин, Б.Ф. Поршнев, Е.С. Кузьмин, Я.Л. Коломинский, публикуется и развёрнутая статья В.Н. Мясищева, который ни в те годы, ни позднее не рассматривался как ведущий специалист именно в данной области. Между тем, в этой статье представлены теоретические положения, очень важные для понимания предмета и специфики социальной психологии и не потерявшие своей актуальности и по сей день. Вводная часть статьи Мясищева содержит прямые возражения исследователям, отрицавшим в первые годы советской власти право социальной психологии на особый научный статус, ссылаясь на то, что нет оснований говорить о социальной психологии, так как человек по природе социален, следовательно вся его психика социальна. Возражать против подобного тезиса у В.Н. Мясищева были особые основания, поскольку он сам многие годы профессионально занимался как раз изучением психофизиологических, нервно-психологических, по его терминологии, основ человеческой психики и поведения. Позднее взгляды учёного на соотношение биологического и социального будут посмертно опубликованы в коллективной монографии, специально посвященной анализу соотношения биологического и социального в человеке [20].

В рассматриваемой статье автор заявляет, что «поскольку в вопросе о социальной психологии у нас еще нет достаточно отработанных общих позиций, я позволю себе не входить в глубокое и детальное ее освещение, рассмотреть лишь те планы психического, которые сюда, несомненно, относятся» [18, с. 273]. И далее автор выделяет три группы явлений, содержание которых очень интересно с точки зрения современных представлений о предмете социальной психологии и о структуре ее феноменов. Прежде всего, он выделяет «особенности психической деятельности человека в процессе его взаимодействия с группой людей и с отдельными людьми» [там же, с. 274]. Эта группа явлений прямо связана с кругом феноменов, которые изучает общая психология. Онтологический статус носителя психики — субъекта психических явлений сохраняется здесь за отдельным человеком.

Принципиально новым, специфическим для социальной психологии, является введение понятия взаимодействие, причём взаимодействия не только с другими индивидами, но и с группами людей. Здесь уместно вспомнить еще более категоричное высказывание другого видного российского ученого Б.Ф. Поршнева о том, что социальная психология только тогда может претендовать на статус самостоятельной научной дисциплины, когда исходной единицей психологического анализа становятся не отношения между индивидами, а отношения между социальными общностями [25]. Еще более актуально, с точки зрения современного научного психологического знания и тенденций его развития, выглядят две других группы социально-психологических явлений, выделяемых В.Н. Мясищевым: «типические психические особенности отдельных общественных групп — этнических, культурно-исторических, классовых, профессиональных, как более крупных, так и более мелких» а также «психогенез таких продуктов общения людей, как нравы, обычаи, развитие отдельных сторон языка, культуры» [18, с. 274]. Это уже круг явлений, в полной мере относимых в современной социальной психологии к разделу психологии больших социальных общностей [26] или к макропсихологическим явлениям [12. Не претендуя на подмену изучения и понимания социальных явлений, которое является предметом социологии и конкретных социогуманитарных наук, их психологическим пониманием, Мясищев прямо заявляет, что процесс исторического рассмотрения различных сторон и явлений общественной жизни «неразрывно связан с изучением особенностей психики и личности человека в целом, той эпохи, в которой он живет, и того общественного положения, которое он занимает. Быт и нравы людей, будучи предметом социологии, этнографии и истории, являются одновремен-

но предметом того раздела или ветви психологии, которую справедливо называют социальной» [18, с. 274]. Это высказывание В.Н. Мясищева прямо соотносится с современными представлениями о междисциплинарном характере социально-психологического знания, развиваемыми в последние годы [4].

О связи социальной психологии и психологии отношений

Соотнося свои представления о связи социальной психологии и психологии отношений, Мясищев прямо заявляет: «Психологией отношений мы называем тот раздел психологии, который изучает отношения и взаимоотношения человека». При этом он высказывает принципиально важную для понимания своих теоретических взглядов мысль: «Нужно сказать о некоторых недоразумениях, возникающих, как оказалось, в связи с этими вопросами. Основная ошибка, которая здесь обнаруживается, заключается в том, что смешивают *психическое отношение как один из общих и основных принципов психологии* и психическое отношение как одну из частей или разделов, особый круг или класс психических фактов. Нет сомнения в том, что изучение человека, его психики во взаимоотношении с окружающей действительностью является одним из основных принципов изучения всех живых существ» [18, с. 274–275]. То есть автор фактически провозглашает здесь *идею отношения как методологический принцип* научного изучения психических явлений. «Говоря же о психологии отношений как о разделе психологической науки и классе психических фактов, мы должны поставить вопрос об основных классах психических понятий» [там же]. Далее он делает попытку построения такой классификации, разделяя процессуальный и потенциальный планы изучения психических явлений и выделяя в качестве основных классов или групп психические процессы, психические состояния и психические образования, к числу которых он относит психические отношения. «Постепенно в нашей литературе,— отмечает далее Мясищев,— категория психического отношения получает все большее признание, но внимание к этому вопросу всё ещё недостаточно» [18, с. 276]. Особую важность этого понятия для психологии в целом он видит в том, что категория психических отношений вынуждает объединять внешнее с внутренним и исключает односторонний интроспекционизм или интроспективную «робинзонаду». Таким образом, заявляется фундаментальная для психологической науки идея связи внешнего, объективного и внутреннего, субъективного. «Во-вторых, исследование отношений целостно-личностное, потому что относится к человеку в целом как личности». Здесь утверждается фундаментальная идея целостно-

сти субъекта психических явлений. И далее Мясищев переходит от общепсихологического плана анализа идеи и категории отношений к собственно социально-психологическому плану. «В-третьих, в системе отношений человека к действительности с исключительной убедительностью выступает доминирующая роль отношений к людям». Здесь утверждается, что вся система психологических отношений человека, а не только отношений к другим людям, является, хотя бы потенциально, объектом социально-психологического исследования. И, наконец, «в-четвертых, особенно характерно, что в главном, т.е. применительно к людям, выступает двусторонний взаимный характер этих отношений. Они выступают не только как отношения субъекта-человека к другому человеку как объекту-субъекту, но как взаимоотношения двух субъектов». В данном случае принципиально важным является разделение двух классов социально-психологических феноменов: феноменов, характеризующих *отношение* человека к другому человеку или к другим людям в целом, и феноменов, характеризующих *взаимоотношения* между людьми, как реальные и потенциальные связи между ними, возникающие и реализующиеся в процессе взаимодействия. И далее автор делает важный теоретический вывод: «Главным и основным для социальной психологии понятием является взаимодействие, с помощью которого она изучает процесс и его результаты с психической стороны» [18, с. 277]. Трудно переоценить фундаментальность этого теоретического положения, особенно актуального для современного состояния социально-психологической теории, в которой в феномен и понятие взаимодействия признаются в качестве центральных [26].

Соотношение феноменов и понятий взаимоотношения и взаимодействия

Постулируя взаимодействия и взаимоотношения людей в качестве основных понятий социальной психологии, определяющих ее предмет [17], Мясищев возвращается к центральному понятию своей концепции — понятию взаимоотношений и соотносит их: «В связи с проблемой взаимодействия и взаимоотношений нужно рассмотреть вопрос о связи того и другого. Является ли взаимодействие лишь процессуальным выражением отношения как потенциального, или, наоборот, отношение является потенциальным эквивалентом процессов взаимодействия?» [18, с. 279]. Отвечая на этот вопрос, он утверждает, что «здесь существует внутренняя зависимость, но нет постоянной связи» [там же]. Сущность неполного совпадения взаимодействия и взаимоотношений заключается, по мнению ученого, в том, что взаимодействие внешне регламентируется, определяется действием конвенциональных норм и поэто-

му не допускает непосредственного проявления отношений. «В условиях свободного взаимодействия, отмечает Мясищев,— могут проявляться истинные отношения, но в условиях тормозящих или подавляющих, в условиях несвободы и зависимости одного человека от другого отношения во взаимодействии не проявляются, а скрываются и маскируются» [16, с. 216]. Это принципиальное положение было впоследствии развернуто Мясищевым в статье, специально посвященной проблемам отношения и обращения в общении [19]. Оно оказывается чрезвычайно актуальным для анализа социально-психологических проблем современного российского общества, в котором, в связи с интенсивным развитием техник и технологий «эффективного общения», под которым его адепты явно или скрытно понимают умение пользоваться приемами манипуляции, в отношениях между людьми очень распространенным становится качество, называемое в житейском языке лицемерием.

В этой связи чрезвычайно актуальным и современным представляется положение В.Н. Мясищева о нравственных отношениях личности, определяющих, по его мнению, внутреннюю потенциальную сторону поведения и взаимодействия, а также мотивы и поступки людей [9, 16 др.]. Фактически эти положения можно рассматривать как теоретико-методологические основания формирования и развития научного направления, в последние годы называемого психологией нравственности [30].

Возвращаясь к связи категорий взаимодействия и взаимоотношения, хочется высказать собственные теоретические представления по этому поводу. В социально-психологической теории совместной деятельности понятие взаимодействия является одним из центральных. Выделено предметно-ориентированное, субъектно-ориентированное и организационно-ориентированное взаимодействие, предложено группирование видов взаимодействия [3]. При этом взаимоотношения между людьми, складывающиеся в процессе совместной деятельности и порождаемые совместной деятельностью, отнюдь не исчерпывают всего многообразия взаимоотношений.

Не меньшую, а нередко и большую важность для взаимодействующих людей приобретают их взаимоотношения, складывающиеся в другой сфере совместной жизнедеятельности, а именно — в сфере общения. Интересную мысль высказывает по этому поводу один из ведущих специалистов в области психологии взаимоотношений И.Р. Сушков: «Сейчас, когда гипнотическое влияние деятельностного подхода ослабло и начал развиваться плюрализм концептуальных взглядов, становится всё более очевидным, что обще-

ние людей не является специфическим видом человеческой деятельности. Оно как специфически человеческая активность преследует иные цели в сравнении с преобразованием объектов окружающего мира. И в становлении личности играет ведущую роль [27, с. 55]. Именно В.Н. Мясищев одним из первых отечественных психологов отстаивал идею о формировании и проявлении психики человека, его психологических отношений не только в деятельности, но и в общении.

На тесную связь категорий психологических отношений и общения в теоретических представлениях В.Н. Мясищева указывает А.А. Бодалев: «Если большинство авторов свое изучение общения ограничивали пределами исследования речевых коммуникаций, устанавливающих между людьми, то В.Н. Мясищев, освещая главные содержательные и формальные характеристики процесса общения, не уклоняясь от исследования речевой деятельности общающихся, с никогда не изменявшей ему последовательностью стремился рассматривать общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга [2, с. 30]. В общении, — по мнению В.Н. Мясищева, — выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером. Способом или формой общения и отношения является обращение человека с человеком [21]. «Взаимоотношения играют центральную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь представляют результат взаимодействия» [16, с. 216].

Теоретическая «триада» основных понятий, характеризующих социально-психологические представления В.Н. Мясищева, выглядит следующим образом: Личность — Общение — Взаимоотношение (в более ранних публикациях им используют понятия человек — взаимодействие — отношение). Приводя массу примеров из обыденной жизни и медицинской практики, Мясищев убедительно демонстрирует тот факт, что и формирование и проявление таких фундаментальных психологических свойств личности, как темперамент, характер и даже отчасти способности, в значительной степени определяется содержательными особенностями взаимоотношений, складывающихся у человека с окружающими людьми [9, 21 и др.]. При этом сам человек выступает не только объектом отношений, но и их субъектом. Вот как пишет об этом А.А. Бодалёв: «Являясь объектом и результатом отношений, завязывающихся в общении, личность, не уставал напоминать В.Н. Мясищев, одновременно выступает в этом общении и в качестве субъекта определённых отношений. И, хотя человек может это и не осознавать, от него

самого в большой мере зависит характер поведения по отношению к нему окружающих людей, а значит, характер его переживаний от общения с людьми и те оценки, которые он этим людям дает» [2, с. 33]. Это высказывание, вполне очевидное и с точки зрения житейской мудрости, и с точки зрения так называемой обыденной психологии, тем не менее, является фундаментальным теоретическим положением, в концентрированной форме выражающим представления Мясищева о взаимосвязи центральных понятий, характеризующих его социально-психологические взгляды. И одновременно оно выступает теоретическим основанием для разработки целого ряда направлений прикладной социальной психологии, актуальным для психологически грамотной практической работы в самых разных областях социальной практики: в обучении и воспитании, руководстве людьми и медицинской практике и др.

Психологические отношения и социально-психологические свойства личности

В системе основных психологических понятий, наиболее тесно связанных с категорией психологических отношений особое место занимают понятия личность и характер. Задаваясь вопросом о том, можно ли рассматривать психологические отношения как свойства личности, Мясищев неоднократно соотносит эти понятия и пытается установить связь между ними. «Вопрос о свойствах характера или личности. Так вопрос, конечно, должен ставиться, но нужно указать, что свойства обнаруживаются и в процессах, и в отношениях, и в состояниях человека. Поэтому в вопросе о свойствах личности пересекаются разные планы психологических категорий. Так, свойство устойчивости — неустойчивости относится к отношениям, к состояниям и к характеру деятельности. Свойства отношений, состояний и деятельности выступают как свойства личности. Это, с одной стороны, подчеркивает центральный характер понятия личности, с другой стороны, требует, чтобы понятие психологических свойств применялось с достаточной точностью и определенностью» [16, с. 212]. В этом высказывании, представленном в одной из главных теоретических публикаций Мясищева, четко выражена его теоретическая позиция по данному вопросу. Психологические отношения не являются ни процессами, ни состояниями, ни свойствами личности, а образуют самостоятельный класс психических явлений. Свойства психологических отношений могут рассматриваться как свойства личности, наряду со свойствами психических процессов и состояний. Разрабатывая проблему психологии характера, Мясищев ещё более определенно отвечает на данный вопрос, предлагая различать

в этих свойствах процессуальный аспект и содержательный аспект, представленный, прежде всего, свойствами отношений [9, 21]. При этом к собственно социально-психологическим свойствам личности он относит, прежде всего, свойства и особенности отношения человека к другим людям. «Когда мы говорим о свойствах данному человеку доброжелательности, ответственности, правдивости, честности, самоотверженности, преданности, дружелюбии или о противоположных качествах, то речь идет об особенностях отношений. В каждом свойстве характера в сущности отражаются процессуальные особенности и особенности отношений, но в некоторых особенно ярко и отчетливо выражается соотношение того и другого и обнаруживается более сложный структурный характер психических свойств человека. Так, чуткость — это не просто тонкая восприимчивость, а восприимчивость в отношении к человеку, его трудностям и страданиям. То же можно сказать об отзывчивости. Столь важные вообще и в социально-психологическом плане общительность с её противоположностью — замкнутостью и их нюансами — откровенностью, открытостью или скрытностью являются не элементарно или первично функциональными коммуникативными качествами, но выражают сочетание экспрессивных или импрессивных тенденций с положительным или отрицательным отношением к людям, прежде всего доверия или недоверия к ним» [18, с. 280–281]. Этот тезис Мясищева о сложном строении социально-психологических свойств личности, сочетающих в себе свойства психических явлений разного уровня, различающихся по своей природе, по соотношению врождённого и приобретённого имеет не только принципиальное теоретическое значение, но и может рассматриваться как обоснование техник практической социальной психологии. Например, в современных руководствах по социально-психологическому тренингу до сих пор ведутся дискуссии, являются ли свойства личности, которые анализируются и формируются в процессе специальных упражнений, в большей степени врождёнными качествами или образованиями, приобретаемыми в процессе жизненного опыта. Идеи Мясищева дают недвусмысленный ответ на этот вопрос. Поскольку рассматриваемые свойства сочетают в себе и свойства психических процессов, и свойства психических состояний, и свойства психологических отношений, они являются обусловленными как биологическими по своей природе свойствами явлений двух первых классов, так и в большей степени социально обусловленными, формируемыми в процессе жизненного опыта психологическими образованиями.

Заключение

В заключение сделаем краткий обзор современных (вышедших в последние годы) публикаций в области социальной психологии, авторы которых опираются на положения теории психологических отношений или используют это понятие в качестве основного для определения предмета своих исследований. Разработка и развитие теории психологических отношений в отечественной социальной психологии были связаны с введением в систему социально-психологического знания понятий, конкретизирующих свойства, функции и виды самого этого феномена. Так были выделены «субъективно-личностные отношения», «межличностные отношения», «межгрупповые отношения», «социально-психологические отношения» и др. Современное состояние исследований психологических отношений (за хронологические границы мы берём постсоветский период развития российской психологической науки, и, более строго, исследования и публикации, выполненные в 21-м веке), характеризуется, дальнейшей дифференциацией исследований в этой области. Она связана, во-первых, с конкретизацией самих психологических отношений человека, выделением новых его видов. Авторы вводят такие понятия, как «субъективные отношения», «человеческие отношения», «ценностно-смысловые отношения», «эмоциональные отношения», «отношения межличностной значимости», «нравственно-психологические отношения» и т.п. Их введение в систему представлений о психологических отношениях человека свидетельствует о сложности и многоаспектности этого феномена.

Еще одно направление дифференциации исследований связано с конкретизацией субъектов психологических отношений и вызвано оно появлением в российском обществе новых социальных групп и новых видов социальных отношений, например, субъектов экономической деятельности и, в частности, предпринимателей [7, 22 и др.]. Применительно к анализу отношений между людьми (или социально-психологических отношений в нашем понимании) эта дифференциация связана с выделением различных видов социальных связей между людьми, выступающих объектом социально-психологических исследований. В качестве самостоятельных научных направлений формируются исследования психологии межэтнических отношений, гендерных отношений, межпоколенных отношений в семье и др. (более подробно об этом см.: [23]).

Этот процесс свидетельствует не только о дифференциации представлений о видах психологических отношений, но и о тенденции интеграции социально-психологической науки с другими отраслями социальных и гуманитарных наук.

Действительно, какую бы сферу общественной жизни мы не рассматривали, она характеризуется особенностями социального взаимодействия и социальных связей (отношений) между его субъектами. Эти отношения могут становиться объектом социально-психологических исследований, поскольку в содержании самих этих отношений неизбежно присутствует существенная доля субъективного, личностного, эмоционально-окрашенного. Представляется, в этой связи, целесообразным формирование нового *комплексного научного направления* в социальной психологии, которое можно обозначить как «психология социальных отношений».

В качестве устойчивой тенденции развития социально-психологических исследований в последние годы следует указать на расширение круга социально-психологических феноменов, при определении и анализе которых исследователи обращаются к категории психологических отношений. Перечислим лишь некоторые из них: деловое партнерство [24], доверие [10], зависть [1], ответственность [13], субъективное экономическое благополучие [30], социально-психологический капитал личности [29], социально-психологическое пространство личности [6], экономическое самоопределение [5], и т.д. Укажем, при этом, на то, что одни из перечисленных нами феноменов, например, доверие, прямо определяются в терминах психологических отношений. Другие, например, субъективное экономическое благополучие, включают психологические отношения в качестве структурных элементов. Наконец, выделяются феномены, например, зависть, содержание которых раскрывается через своеобразную комбинацию психологических отношений субъекта к предмету отношения, другому субъекту и самому себе. Все это говорит о высоком научном потенциале и востребованности идеи отношения в современной социальной психологии. Вместе с тем, анализ современных представлений о психологическом отношении приводит нас к пониманию того, что на сегодняшний день нельзя говорить о том, что существует стройная и завершенная теория психологических отношений. Перспективы дальнейших исследований психологических отношений человека в социальной психологии связываются нами с уточнением их структуры, функций и видов.

Литература

1. Бескова, Т.В. Социально-психологические детерминанты зависти. — Саратов: Наука, 2011. — 368 с.
2. Бодалев, А.А. Личность и общение. — М.: Международная педагогическая академия, 1995. — 328 с.

3. Журавлев, А.Л. Психология совместной деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 640 с.
4. Журавлев, А.Л. Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. — 560 с.
5. Журавлев, А. Л., Купрейченко, А. Б. Экономическое самоопределение. Теория и эмпирические исследования. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 480 с.
6. Журавлев, А. Л., Купрейченко, А. Б. Социально-психологическое пространство личности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 496 с.
7. Журавлев, А. Л., Позняков, В. П. Социальная психология российского предпринимательства: Концепция психологических отношений. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 480 с.
8. Карвасарский, Б. Д., Подсадный, С. А., Чернявский, В. А., Чехлатый, Е. И. Жизнь и деятельность В. Н. Мяснищева (к 120-летию со дня рождения) Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева, 2012. — № 2. — С. 107–112.
9. Ковалев, А. Г., Мяснищев, В. Н. Психические особенности человека. В 2-х томах. Том 1. Характер. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1957. — 264 с.
10. Купрейченко, А. Б. Психология доверия и недоверия. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 564 с.
11. Левченко, Е. В. История и теория психологии отношений. — СПб.: Алетейя, 2003. — 309 с.
12. Макропсихология современного российского общества/ отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. — 350 с.
13. Муздыбаев, К. Психология ответственности/ под ред. В. Е. Семенова. Изд. 2-е, доп. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 240 с.
14. Мяснищев, В. Н. Научно-характерологический анализ литературных типов// Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии. Том XI. Выпуск 3, 1914. — С. 45–66.
15. Мяснищев, В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии// Вопросы психологии, 1957. — № 5. — С. 142–155.
16. Мяснищев, В. Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. — 429 с.
17. Мяснищев, В. Н. Взаимодействия и взаимоотношения людей как предмет социальной психологии// Тезисы докладов на II съезде Общества психологов. — Вып. 5. — М., 1963. — С. 185–188.
18. Мяснищев, В. Н. Социальная психология и психология отношений// Проблемы общественной психологии// под ред. В. Н. Колбановского и Б. Ф. Поршнева. — М.: Мысль, 1965. — С. 273–285.
19. Мяснищев, В. Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблемы общей и социальной психологии / Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. Тезисы симпозиума 1–3 декабря 1970 г. Л., 1970.

20. Мяснищев, В. Н. О соотношении биологического и социального в психике человека// Соотношение биологического и социального в человеке (Материалы к симпозиуму в г. Москве — сентябрь 1975 г.)/ отв. ред. В. М. Банщикова, Б. Ф. Ломов. — М., 1975. — С. 65–79.
21. Мяснищев, В. Н. Избранные психологические труды/ под ред. А. А. Бодалева. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 1998. — 356 с.
22. Позняков, В. П. Психологические отношения индивидуальных и групповых субъектов совместной экономической деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. — 220 с.
23. Позняков, В. П. Психологические отношения человека. Современное состояние исследований и перспективы развития концепции/ Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология, 2017. — Т. 2. — № 2. — С. 6–30.

24. Позняков, В. П., Вавакина, Т. С. Психология делового партнёрства: теория и эмпирические исследования. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 320 с.
25. Поршнев, Б. Ф. Социальная психология и история. — 22-е изд. — М.: Наука, 1979. — 213 с.
26. Социальная психология: учебное пособие для вузов/ отв. ред. А. Л. Журавлев. — М.: ПЕР СЭ, 2002. — 351 с.
27. Суков, И. Р. Психологические отношения человека в социальной системе. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. — 412 с.
28. Татарко, А. Н. Социально-психологический капитал личности в поликультурном обществе. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. — 388 с.
29. Хащенко, В. А. Психология экономического благополучия. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. — 426 с.
30. Юревич, А. В., Журавлев, А. Л. Психология нравственности как область психологического исследования// Психологический журнал, 2013. — Т. 34. — № 3. — С. 4–14.

УДК 159.9.01

Понимание невозможного и невысказанного*

В.В. Знаков, г. Москва, Российская Федерация



Виктор Владимирович Знаков — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Лаборатории психологии развития ИП РАН. В 1974 г. окончил факультет психологии Ленинградского университета. 1974–1977 гг. — аспирантура Института психологии АН СССР. В 1978 г. в этом институте защитил кандидатскую диссертацию, а в 1995 — докторскую. Лауреат премии имени С.Л. Рубинштейна Президиума Российской академии наук (1999). Председатель диссертационного совета ИП РАН, член диссертационного совета факультета психологии МГУ. Член редакционных советов «Ярославского психологического вестника», «Психологиче-

ского журнала», «Теоретическая и экспериментальная психология», «Сибирского психологического журнала», «Южно-российского журнала социальных наук», редколлегий журналов «Человек», «Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология», «Известия Иркутского государственного университета» и других научных изданий. Автор более 250 научных публикаций, в том числе 8 монографий. Последняя вышла в 2020 г.: «Психология возможного: Новое направление исследований в психологии понимания». — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. В.В. Знаков разработал трехкомпонентную модель понимания многомерного мира человека. В течение всей творческой жизни проявляет устойчивый интерес к постановке и разработке новых для отечественной психологии проблем: понимания правды и лжи, макиавеллизма, постижения, непостижимого и таинственного, возможного и невозможного и др. В.В. Знаков длительное время творчески сотрудничает с факультетом психологии ЯрГУ им. Демидова. Неоднократно был председателем ГЭК и ГАК; выступал с пленарными докладами на международных конференциях, проводимых в университете; выступал оппонентом на защитах докторских и кандидатских диссертаций, защищенных в университете; автор многочисленных публикаций в ярославских психологических журналах; читал лекции по проблем познания и понимания студентам факультета, проводил семинары в Лаборатории профессионального и личностного развития; оказывал и оказывает консультативно-методическую помощь в проектной деятельности ученых факультета; рецензент многих монографий и пособий, написанных преподавателями факультета.

Аннотация. В статье впервые проанализирована новая психологическая проблема — понимание субъектом событий и ситуаций, которые можно характеризовать как невозможные и невысказанные. Проблема решается с позиций психологии возможного. Осуществлена классификация категориальных признаков обсуждаемых феноменов, выделены пять значимых категорий «невозможное» и три признака «невысказанного». Значения зависят как от объективных обстоятельств, так и от знаний и ожиданий познающего субъекта: противоречие между логически допустимым и физически недопустимым; «бес-

причинность» события; неправдоподобие; неизвестное как невозможное; бессмысленность «ситуаций невозможности». События и ситуации, которые люди оценивают как невысказанные характеризуются, во-первых, подавлением иррационального рациональным; во-вторых, выходом за границы привычных нравственных рассуждений, обусловленным невозможностью морального выбора; в-третьих, таким расхождением между знанием и экзистенциальным опытом понимающего мир субъекта, при котором он оказывается в амбивалентной позиции: одновременно надо и нельзя видеть невозможное.

Ключевые слова: понимание, возможное, правдоподобное, невозможное, невысказанное.

I

Психологический анализ проблемы понимания имеет в российской психологии давнюю традицию, начало которой положено трудами П.П. Блонского. Заметный вклад в развитие этой традиции внесли психологи Ярославской психологической школы — М.С. Роговин, Ю.К. Корнилов и другие. В наше время развитие исследований в рамках названной традиции привело ученых к осознанию того, что при анализе понимания психологам необходимо фокусировать внимание не только на интерпретации действительного, но и на прогнозировании возможного. Современная психология достигла значительных успехов в изучении того, как субъект воспринимает, осмысливает, понимает мир человека, в том числе самого себя. Другими словами, мы уже много знаем о том, как познаётся действительность. Однако то, что мы называем «действительностью», включает не только реальное, но и потенциальное, нередко скрытое от прямого анализа доступными ученым средствами, т.е. возможное. Формирование и развитие психологии возможного сегодня становится непереносимым условием прогресса психологической науки [6].

Соотношение действительного и возможного, особенно в психологии понимания, является одной из актуальных задач нашей науки. С.Л. Рубинштейн говорил о том, что в любой момент времени человеческое бытие уже потенциально содержит то, чем оно станет в будущем. Иначе говоря, любая реальность человеческого бытия является и возможностью того, чем она станет, но пока еще не есть. На этом методологическом основании построен метод «анализа через синтез»: в процессе познавательной деятельности субъект, взаимодействуя с объектом, мысленно поворачивает его разными сторонами и таким образом выявляет некоторые неизвестные ранее свойства последнего, получает новые знания об объекте. Иначе говоря, человек выявляет не только действительные, уже известные ему свойства, но и так мысленно преобразует объект, что в сознании возникают новые его признаки, которые раньше были только потенциальными, возможными альтернативами познаваемой реальности.

Соотношение действительного и возможного, во-первых, уже в течение многих веков зани-

мало мыслителей, ученых, и психологи не могут игнорировать такую тенденцию развития научного познания; во-вторых, актуальность и научная значимость этой проблемы особенно очевидна для психологии понимания. Во всех реальностях человеческого бытия (эмпирической, социокультурной, экзистенциальной) понимание представляет собой интерпретацию альтернатив, которые понимающий субъект обнаруживает в объекте понимания, в действительности. Любое понимание многовариантно, оно потенциально содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий и ситуаций. Интерпретации — это конкретные способы понимания, чем их больше, тем выше степень полноты понимания. Другими словами, чем больше возможных альтернатив понимаемого выявляет субъект, тем полнее он понимает то, что пытается осмыслить.

Целью статьи является постановка и анализ новой психологической проблемы — понимания субъектом событий и ситуаций, которые можно характеризовать как невозможные и невысказанные.

II

В современной психологии уже появились исследования, направленные на анализ невозможного как компонента человеческой психики. В наши дни уже типичными становятся исследования невозможного Я как неотъемлемого составляющего личности. В человеческом бытии существуют ситуации, когда возможности субъекта переживаются им самим как «невозможности». В них актуализуется невозможное Я как проявление значимого возможного Я, которое испытывает влияние руминации — непреодолимой привычки все переосмысливать: повторяющиеся переживания, совершенные ошибки, пережитые обиды и т.п. В эмпирическом исследовании выявлены связи невозможного Я с высоким уровнем нейротизма, негативизма, а также выраженной тенденцией к самообвинению [5].

Прежде чем анализировать понимание невозможных событий, необходимо классифицировать категориальные признаки обсуждаемого феномена. В современной научной литературе представлены, по меньшей мере, пять значений категории «невозможное», зависящих как от объективных

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, № проекта 19-013-00032.

обстоятельств, так и от знаний и ожиданий познающего субъекта.

1. Невозможность — это существующее у субъекта противоречие между логически допустимым (не противоречащим законам логики) и физической недопустимостью (противоречием законам природы). В частности, невозможно привезти из леса на легковом автомобиле большую новогоднюю ель высотой 50 метров. Применительно к естественным наукам продуктивную попытку классификации невозможных событий и процессов предпринял американский физик М. Каку. Он выделил три типа невозможного. К первой категории относятся технологии, сегодня пока еще невозможные, но не нарушающие известные законы природы (телепортация, двигатели на антивеществе, телепатия, телекинез). Вторая категория включает невозможности другого типа: это технологии, лишь недавно возникшие в научных представлениях о физическом мире. Если они вообще возможны, то их реализация может растянуться на тысячи и даже миллионы лет (машины времени, возможность гиперпространственных путешествий и путешествия сквозь кротовые норы). Последнюю категорию американский физик называет невозможностями третьего типа: «Это технологии, которые нарушают известные нам физические законы. Удивительно, но невозможных технологий этого типа оказалось очень мало. И если когда-нибудь окажется, что они тоже возможны, это будет означать фундаментальный сдвиг в наших представлениях о физике» [9, с. 21–22]. К этой категории невозможного относятся вечный двигатель и предвидение будущего. Из классификации М. Каку следует, что люди характеризуют что-то как невозможное либо по причине недостаточности современных знаний и отсутствия соответствующих навыков, либо вследствие внутренних свойств самого объекта познания.

2. Как невозможные человек понимает, а затем, когда они происходят, и воспринимает «беспричинные» события: те, единственную причину возникновения которых определить нет никакой возможности. Следовательно, такие события невозможно предсказать. Между тем их немало, и они значимы для человечества. К ним относятся Первая мировая война, Великая депрессия в США 1929–1933 годов, распад СССР и другие. В XXI веке высокоразвитая наука и медицинские технологии не помогли ученым предсказать возникновение пандемии COVID-19. Все эти события до их наступления оценивались людьми как невозможные. Н.Н. Талев называет невозможное событие Черным лебедем, обладающим тремя характеристиками: «Во-первых, оно аномально, потому что ничто в прошлом его

не предвещало. Во-вторых, оно обладает огромной силой воздействия. В-третьих, человеческая природа заставляет нас придумывать объяснения случившемуся после того, как оно случилось, делая событие, сначала воспринятое как сюрприз, объяснимым и предсказуемым» [15, с. 14]. Обобщающим утверждением автора служит положение о том, что миром движет аномальное, неизвестное, неправдоподобное, невозможное с точки зрения наших нынешних знаний. При этом он приводит весомые аргументы против связи причин и следствий, которые свидетельствуют о том, что у каждого события может быть бесконечное число возможных причин [там же, с. 30 и 100].

В мире человека принципиально невозможно определить причины или последствия многих событий и ситуаций, особенно это относится к поведению людей. Например, во время Второй мировой войны были случаи, когда убежденные антисемиты спасали евреев от нацистов. Подобные примеры подтверждают очевидное: существуют такие сложные многомерные ситуации, в которых люди, даже сами «действователи», никогда не смогут узнать все причины их последующего изменения. Иначе говоря, причины непознаваемы. Пониманию субъектом невозможных событий препятствуют трудности, испытываемые им при объединении элементов в целостную схему, структуру осознаваемых и неосознаваемых, но все-таки интуитивно понятных категориальных знаний о понимаемом. Ведь понимание — это всегда соотношение нового с известным, включение предмета понимания в структуру личностного знания понимающего субъекта. А когда мы имеем дело с невозможным, то нельзя однозначно выявить причины и следствия событий и явлений — они детерминированы случайным для понимающего мир субъекта способом.

С точки зрения методологии современной науки, возникновение невозможных событий неудивительно, потому что в течение XX в. кардинально изменились научные представления о детерминизме. Многие из того, что раньше считалось случайным, теперь анализируется учеными как вполне закономерное. В классической науке научная рациональность рассуждений ученых была направлена на поиск вечных и неизменных законов, описываемых истинными суждениями о природе и обществе. Сегодня, после работ И. Пригожина, М.Н. Эпштейна и других ученых, стало очевидно, что сфера применения детерминизма в его классическом понимании не универсальна, а ограничена: «Детерминизм, долгое время казавшийся символом научного познания, в настоящее время сведен до положения свойства, справедливого только в ограниченном круге ситуаций» [14, с. 97].

В мире человека такими ситуациями являются только те (простые и устойчивые), которые относятся к эмпирической реальности. В социокультурной реальности лапласовский жесткий детерминизм, напротив, мешает пониманию событий. Для обоснования этого тезиса приведу пространную цитату из работы крупного философа и политического теоретика Х. Арндт: «То, что несоответствие между “причиной и следствием” достигло таких размеров, что в конце концов стало комичным, стало одним из отличительных признаков современной истории и политики — и, между прочим, одной из основных причин того, почему для современных историков и идеологов так соблазнительны представления об объективной причинности или суеверная вера в необходимость, будь то необходимость гибели или спасения. Однако некоторое несоответствие между объективными элементами и свободным действием людей, с одной стороны, и событием — с его величественной необратимостью, оригинальностью и избытком смыслов — с другой, присутствует всегда и пронизывает всю человеческую реальность. Это также причина того, почему мы не знаем ни одного исторического события, которое не зависело бы от огромного числа совпадений или для которого мы не могли бы представить одну или несколько альтернатив. Необходимость, из которой сознательно или бессознательно исходит вся каузальная историография, не существует в истории. Что реально существует, так это необратимость самих событий, пронзительная эффективность которых в сфере политического действия означает не то, что отдельные элементы прошлого получили свою окончательную, определенную форму, а что родилось нечто неотвратимо новое» [2, с. 532].

3. Невозможное часто отождествляется с настолько маловероятным, что оно кажется неправдоподобным. Например, многие бывшие узники концлагерей говорили, что у них в голове не укладывалось, как могло происходить такое, — это было за пределами человеческого понимания.

В науке появление невозможного может служить индикатором кризисного состояния принимаемой сообществом ученых парадигмы: при увеличении не соответствующих ей, неправдоподобных, маловероятных данных возникает вопрос о ее переосмыслении.

Более общий контекст понимания невозможного как неправдоподобного нетрудно найти в истории человечества. Как известно, она полна не только несбывшихся прогнозов, но и, наоборот, реализации того, что незаурядные умы считали невозможным. Лорд Кельвин говорил, что летательные аппараты тяжелее воздуха, самолеты, никогда не взлетят. «Он считал рентгеновские лучи обманом и был уверен, что у радио нет буду-

щего. Лорд Резерфорд, открывший атомное ядро, отрицал возможность создания атомной бомбы и сравнивал любые попытки такого рода с “погонею за солнечным зайчиком”» [9, с. 15]. Подобных примеров множество, и они порождают необходимость отличия невероятного, неправдоподобного от действительно невозможного.

Трудности понимания некоторых событий и ситуаций человеческого бытия также связаны с нередко возникающими у современного человека трудностями определения онтологии социального мира. Такие трудности неизбежны при нарушении наших ожиданий, порождающих невозможность совместить очевидное с, казалось бы, невероятным. Иногда происходящее настолько расходится с привычным для субъекта течением бытия, что его почти невозможно признать реальностью. Очень показательный пример есть в книге В.А. Шкуратова о событиях 11 сентября 2001 г. Собеседник журналиста «рассказал о впечатлениях своего знакомого. Тот ехал из нью-йоркского аэропорта и смотрел на горящие небоскребы. Он видел пожар, но не мог признать его за реальность. Это был вымысел. Признать подлинность зрелища оказалось крайне трудно. В этих отрывочных впечатлениях просматриваются контуры смещенной онтологии, в которой реальность и вымысел поменялись местами. В спорах между сторонниками социального конструкционизма и доктрины отражения, похоже, наступает решающий перелом. Картина перед глазами человека фиктивна (сконструирована) и в то же время перцептивно реальна. Она вынесена за пределы той условной рамочности, которая позволяла воспринимать ее в качестве “как бы реальности” и помещена туда, где раньше находилась реальность без “как бы”» [19, с. 22].

4. Нередко невозможным считается неизвестное: «У невозможности тоже эпистемический аналог — неизвестность, непознаваемость, постижимость, немыслимость, непредставимость, недопустимость. Если незнание — то отсутствие знания, то непознаваемость, немыслимость и другие синонимы этого модального ряда указывают на принципиальную невозможность знания, то, что описывается философски как агностицизм» [20, с. 207]. На первых этапах решения творческих задач неизвестное часто кажется субъекту невозможным. Показательный пример содержится в статье о деятельностном потенциале категории «незнание» [18]. Преподаватель обсуждает со студентами проблему устойчивости небоскреба, построенного с большим углом наклона: «Падающая башня Абу-Даби — футуристический небоскреб в столице Объединённых Арабских Эмиратов. Это уникальный небоскреб, примыкающий к Национальному выставочному центру. Ещё на эта-

пе строительства небоскрёб был внесён в Книгу рекордов Гиннеса как здание с самым большим наклоном в мире. Здание имеет статус «наиболее сложного архитектурного и инженерного проекта». При значительном смещении вертикальной оси здание обладает высокой устойчивостью и безопасностью, а его гибкая волнообразная форма помогает создать необходимое затенение» [там же, с. 80]. Наклон здания значительно больший, чем у знаменитой Пизанской башни в Италии - 18°, а не 4°, как в Пизе. Затем в статье приводится суждение профессионала: «Инженер по конструкциям Mona Vasingh, описывая работу над проектом Capital Gate, говорит: «Когда я увидела проект, подумала, что его невозможно построить! Архитекторам нарисовать здание проще, чем нам воплотить его в реальности. Это на грани возможного. Без озарения здесь не обойтись» [там же, с. 81–82]. И такая реакция — не редкость, неизвестное во многих областях кажется нам невозможным.

5. В психологии невозможным часто называют то, что не имеет смысла, для чего его трудно найти. В теориях В. Франкла и Ф. Е. Василюка потеря смысла жизни переживается субъектом как такое невозможное, которое нужно преодолеть. В частности, «переживание есть особая деятельность, назначение которой состоит в преодолении ситуаций “невозможности”, в восстановлении или порождении осмысленности жизни» [4, с. 466]. В экзистенциальной реальности в таком психическом состоянии человек оказывается во время кризисной ситуации — невозможности жить, реализовать внутренние необходимости своей жизни. Напомним, что Ф. Е. Василюк понимал критические ситуации именно как внутреннее состояние невозможности реализации субъектом своих стремлений, мотивов, ценностей. При этом типам состояний невозможности и реализуемости многих ситуаций соответствуют свои типы состояний возможности [3]. Невозможность проявляется не только в кризисе: экзистенциально невозможным является желание человека стать, к примеру, директором института, противоречащее его реальным знаниям, умениям и навыкам. Другой пример — нереализуемое ни сейчас, ни в обозримом будущем желание субъекта стать обладателем очень дорогого автомобиля «Ferrari».

Исследование психологических характеристик невозможного для экзистенциальной реальности является актуальной научной проблемой. Изучая ее, ученые имеют дело не с массовыми явлениями, а с настолько маловероятными, неправдоподобными событиями, что они кажутся невозможными (в приведенном выше эпизоде из книги В. А. Шкуратова человек видел горящие небоскребы, но неправдоподобность увиденного мешала ему признать происходящее реальностью). Не-

правдоподобность событий препятствует адекватному осмыслению, порождению их смысла.

III

Значительно более сложной задачей по сравнению с невозможным является изучение понимания невысказанного.

Научно значимая проблема осознания и определения феномена невысказанного давно обсуждается философами, и это неудивительно. «В современной философии “невысказанное” выступает в самых различных обликах (например, как “бессознательное” или как “отчужденный человек”), но выполняет сходную роль: исподволь влияя на человека, оно побуждает его к знанию и действию. Внедряясь в бытие, мысль приводит его в движение, она не скользит по объекту, но становится реальной силой, действием, практикой» [17, с. 10].

М. Н. Эпштейн развивает эту мысль с точки зрения философии возможного: «Можно представить философию в совершенно другой роли, чем принятые сейчас дискурсивно-дискуссионные формы изоляции ее от единичного: как мышление, вписанное в круг своих предметов, взаимодействующее именно с чуждостью невысказанного, в той странной связи с референтами мысли, когда философия не отстраняется от них и не растворяет их в себе, а сопresentствует с ними в одном метатекстуальном пространстве. Мышление само указывает на невысказанное и полагает себя рядом с ним, как неотделимое от него и к нему несводимое» [20, с. 158].

С. Л. Франк, рассуждая о невысказанном, ставит сразу две проблемы. Во-первых, прежде чем говорить о не-мыслимом, нужно знать содержание мыслимого. Во-вторых, познающий субъект должен ясно осознавать, что познанию доступно не только данное в опыте, но и далеко выходящее за его пределы: «Воспрещать же невысказанное не только бессмысленно, но и невысказанно: чтобы выразить запрещение, надо уже мыслить то, что запрещается. Мы видим: даже само допущение невозможности выйти за пределы опыта предполагает эти пределы, которые сами невысказаны вне допущения чего-то запрещенного; даже убеждение, что нам доступно только данное в опыте, предполагает непосредственную мыслимость чего-то иного» [16, с. 123–124].

IV

В психологии задача изучения невысказанного также уже давно оценивается учеными как очень значимая. Исследования детерминации понимания экзистенциальной реальности свидетельствуют о том, что наряду с возможным в психологической науке, например, в психологии лич-

ности, психологии мышления очень важно изучать не только невозможное, но и невысказанное. В этом плане «остаётся актуальной постановка вопросов о тех психологических процессах, посредством которых человек в своих предвосхищениях или прогнозах выходит из области возможного в мышлении на основе доступной ориентировки в область прогнозов “невысказанного”, соотносит их рефлексивные и интуитивные основания» [10, с. 22]. В роли психологического механизма осознания границ между мыслимым и невысказанным, непознанным и потому невозможным выступает понимание: «Например, человек смог исследовать материальную природу только тогда, когда отделил ее от нематериальной и очертил ее область. Изучение расширенной области познаваемого требует изменения методов анализа. Важно показать недопустимость применения выводов при исследовании одной области мыслимого к другой области. Человек осознает смешение границ мыслимого как непонимание. Понимание и непонимание взаимопредполагаемы» [11, с. 11]. При этом «возможные варианты понимания являются реализацией рационального осознания в пределах определенных границ. Сознание человека формирует обратную связь между достигнутым пониманием и его границей, за которой обнаруживается новая область непонятного» (там же).

Начиная исследовать понимание невысказанного, сначала нужно определить семантику этого феномена, хотя бы приблизительно очертить его содержательные контуры. Обычно словарные определения «невысказанного» сводятся либо к невероятному, невозможному, тому, что трудно представить (ядерная война в современном мире), либо к чрезвычайному, исключительно по степени проявления (запрещенно высокая цена товара или очень красивая женщина). Однако это только когнитивное содержание феномена, для психологов гораздо более значимым и интересным является его экзистенциальное значение, связанное с принятием или отвержением морально-нравственных норм. Показательным примером может служить фильм режиссера Г. Джордана «Невысказанное». До какой степени физических и моральных истязаний могут доходить представители спецслужб по отношению к террористу, готовому выдержать любые пытки, но не сказать, в каком из многомиллионных городов должна взорваться ядерная бомба? Как и в случае других моральных дилемм, на этот вопрос нет однозначного ответа, соответствующего общепринятым нормам поведения.

Еще одним психологически значимым проявлением невысказанного является соотношение сознательного и бессознательного. Иногда невысказанное так глубоко запрятано в сознании понимающего

мир субъекта, что его нельзя «извлечь» и объяснить с помощью фреймов, когнитивных схем, вообще на основе рациональных знаний. И тогда для объяснения обсуждаемого феномена полезно вспомнить мысль, сформулированную индийским мыслителем Д. Кришнамурти: «Понимание не приходит со знанием. Оно приходит в интервале между словами, между мыслями, этот интервал — безмолвие, не нарушенное знанием; оно открыто, неуловимо, внутренне полно» (цит. по: [13, с. 112]).

Вероятно, наиболее известными примерами невысказанного в истории человечества можно считать теракты и Холокост — планомерное убийство миллионов людей по этническому признаку. Нормальному человеку трудно понять мотивацию и логику мышления террориста, потому что «нормальность» основана на представлении об абсолютном приоритете ценности человеческой жизни. В исламском фундаментализме будущие террористы проходят несколько ступеней изменения своей идентичности, которую Ф. Мохаддам называет «лестницей терроризма» [12]. На высшей ее ступени террорист начинает считать, что «другие» (американцы, христиане и т.п.) настолько виноваты в разрушении традиционных мусульманских ценностей, что их жизнь, даже женщин и детей, ничего не стоит: «Лестница по пути к терроризму включает в себя трансформации идентичности, когда личность продвигается от одного уровня осознания себя и окружающего мира к другому. Со временем индивид продвигается от “основания к вершине здания”: он или она изменили свою идентичность таким образом, чтобы допустить возможность разрушения и уничтожения других людей» [там же, с. 66].

С приоритетом ценности человеческой жизни у человечества всегда были проблемы: моральная заповедь «Не убий» это запрет убийства одного человека, а за истребление врагов во время войны людей не наказывают, а награждают. Пример — советский пропагандистский лозунг «Убей немца!» (не одного, а многих), стихийно появившийся в июле 1942 года и поддержанный советской пропагандой для активизации ненависти к главному противнику СССР во Второй мировой войне. Другой пример — смертные казни, законодательно разрешенные в некоторых странах. Таким образом, убийство человека не разрешено в качестве морального запрета, а правовой закон запрещает только незаконное убийство, совершающееся по чьему-либо произволу.

Многовековые противоречия между правовыми и моральными нормами, относящимися к индивидуальному или массовому убийствам, особенно отчетливо проявились во время Нюрнбергского процесса, суда над нацистами, причастными

к массовому истреблению людей. Подавляющее большинство подсудимых были осуждены как преступники, но сам процесс вскрыл множество изъянов правовой системы, породивших мнение о его глобальном провале: «Нигде это озадачивающее положение не проявилось нагляднее, чем в ужасном провале Нюрнбергского процесса. Попытка свести демографическую политику нацизма к понятиям уголовного права о преследовании и убийстве привела к тому, что, с одной стороны, сама чудовищность преступлений сделала любое мыслимое наказание смехотворным, а с другой стороны, никакое наказание не могло даже быть признано “правовым”, поскольку это предполагало, вместе с повинением заповеди “не убий”, возможный ряд мотивов, качеств, которые заставляют людей становиться убийцами и делают их убийцами и которые совершенно очевидным образом абсолютно отсутствовали у обвиняемых» [2, с. 513]. Главная проблема обвинителей — рациональные аргументы, зафиксированные в правовых документах, которыми невозможно объяснить интуитивные, иногда совершенно бессознательные основания человеческого поведения. Немыслимость — производная от расхождения сознательного и бессознательного.

Обсуждаемый феномен глубоко и содержательно проанализирован в статье О. П. Зубец «Как мыслить совершившему немислимое?» [8]. Ее название отражает связь понимания и самопонимания, оно указывает на два значения «немислимого»: что выступает в такой роли для свидетелей совершенного и почему сами субъекты действия не осознают и потому не признают немислимыми поступки, которые другие люди расценивают как ужасающие, не укладывающиеся в рамки человеческой морали?

Психологически приемлемый ответ на второй вопрос, по-видимому, заключается в подавлении нравственного рациональным: скрупулезное выполнение правил, указаний начальства не дают пробудиться угрызениям совести за совершенное (геноцид, убийство тысяч людей в концлагерях и т.п.). Рационально обоснованным, в частности, является такое суждение: умерщвляя неизлечимо больных, выполняя программу оздоровления населения Германии, нацисты давали шанс другим пациентам, потому что высвобождались финансы. В концлагерях страх ответственности перед властями у служителей чудовищной машины смерти оказывался сильнее совести. Х. Арндт отмечает, что управляющие лагерями люди из СС были совершенно нормальны и, казалось бы, в психологическом отношении ничем не отличались от других людей. Она так пишет о представителе лагерной администрации: «Он развел частные и общественные функции, семью и рабо-

ту настолько далеко, что больше не может найти в себе самом какую-либо связь между ними. Когда его профессия заставляет убивать людей, он не считает себя убийцей, потому что он не сделал это из предрасположенности, а в силу своей профессии. Просто так он и мухи не обидит. Если сказать члену этого нового профессионального класса, созданного нашим временем, что его призовут к ответу за то, что он сделал, он не почувствует ничего, кроме того, что его предали. Но если в шоке катастрофы он действительно осознает, что на самом деле он был не только функционером, но и убийцей, то выходом для него будет не бунт, а самоубийство — точно так же, как многие уже выбрали путь самоубийства в Германии, где волны самоубийств идут одна за другой. И от этого никому из нас пользы тоже не будет» [2, с. 248–249].

Чудовищные преступления нацистов в большинстве случаев не выводимы из их онтогенеза и личных качеств: «Как свидетельствует Лоренц Риз о Менгеле, “ничто в его предыдущем опыте до Аушвица не указывало на то, что он способен на садизм в гигантских масштабах”. Более того: люди, совершавшие немислимое зло, во всех остальных отношениях отличались множеством моральных добродетелей: Менгеле был явно мужественным человеком, получившим железный крест за спасение двух танкистов. Грюнинг говорит, что работа в Аушвице вела к возникновению дружеских связей, о которых он намного позже вспоминает с радостью, Гесс в дневнике представит ответственным, жаждущим правдивости человеком, симпатизирующим цыганам, но выполняющим свой долг по их уничтожению» [8, с. 30].

Однако главное, что объединяло подсудимых нацистских преступников, — вытеснение из сознания морально-нравственных аспектов вменяемой им вины, подмена их вербально-рациональными рассуждениями. Подмена приводила к тому, что они не понимали, за что их судят. А. Эйхман, ответственный за депортацию и убийство почти шести миллионов евреев, на суде в Иерусалиме говорил, что чувствует свою вину перед Богом, но не перед законом: «Я был всего лишь верным, аккуратным, корректным, прилежным исполнителем. Был вдохновлен чувствами к своей родине... Внутренне я никогда не был ни подлецом, ни изменником... Я... если стану строго и беспощадно судить себя сам, то должен буду обвинить себя в содействии убийствам. Но я еще не вижу ясно, имею ли я на это право по отношению к моим непосредственным подчиненным... я с чистой совестью и верой в сердце исполнял приказы и следовал долгу» [7, с. 56]. Фактически суды над нацистскими преступниками выявили новый вид «немотивированных» преступлений: «Юридиче-

ский процесс учитывает намерение и ситуативные обстоятельства, но процесс над Эйхманом обозначил преступление совершенно иного рода Лоренц Риз о Менгеле без намерения и даже иногда понимания, что совершается зло, с убеждением в законности совершаемого» [там же, с. 52].

Перейдем теперь к анализу первого значения «немислимого», представленного в статье О. П. Зубец: что выступает в такой роли для свидетелей совершенного? Корни ответа на этот вопрос следует искать в расхождении права и морали, отраженном в полусерьезном, полушутливом высказывании: «Успешным результатом деятельности адвоката является победа разума над справедливостью». В противоположность этому экзистенциальная реальность, в частности, жизни в концлагере несводима к познаваемым рассудком ее фрагментам, она больше, чем сумма фактических элементов: «Апория Освенцима по сути является апорией исторического познания вообще: она заключается в несовпадении фактов и правды, несовпадении констатации и понимания» [1, с. 9]. Включение в анализ немислимого категории «правды» сразу же обозначает выход за узкие пределы когнитивной сферы. Правда в отличие от истины всегда становится предметом личностного отношения, субъективной оценки поступка, зависящих от моральных ценностей и мировоззрения понимающего мир субъекта. Одним из главных компонентов правды является представление о справедливости.

Для выживших узников, свидетельствующих об ужасах лагерного существования, правда означает нечто, невыразимое в словах, потому что для них она заключается в не в конкретных описываемых фактах, а в том целом, которым они порождены. Здесь отчетливо проявляется разница между знанием и экзистенциальным опытом: бывшие узники свидетельствуют о чем-то таком, о чем слушатели не могут даже помыслить, потому что подобных фактов нет и не может быть в их экзистенциальном опыте: «Правда свидетелей не выразима в цифрах и эмпирически не схватываема. Она оказывается чем-то недостижимым, а клятва бессмысленной, так как донести правду есть главный смысл жизни этих выживших» [7, с. 56]. Вместе с тем если нет отрефлексированной правды, справедливости, то нет и осознанного морального выбора.

Невозможность морального выбора, к примеру, для матери, принуждаемой нацистами, сказать, кому из двух сыновей отправиться в газовую камеру, сразу же переводит ситуацию в разряд немислимых. Такой выбор не может быть нравственным, потому что он не укладывается в нормы человеческой морали: «Моральный выбор становится невозможностью, недопустимостью

выбора» [8, с. 27]. Ситуацию нельзя понять просто как факт: она отсылает к глубинным представлениям о справедливости, человеческом достоинстве и даже чувству вины за бессилие и соучастие в немислимом. Такая вина основана на горечи осознания того, что мое бессилие способствует превращению немислимого в норму, определяющую правила существования в концлагере. Другой совершенно иррациональный источник вины: я жив, потому что другой умер вместо меня: «Человек не способен выжить в концентрационном лагере, не почувствовав себя виноватым за то, что ему так невообразимо повезло, в то время как миллионы погибли, и многие погибли у него на глазах... В лагерях он был вынужден годами, день за днем наблюдать уничтожение других, чувствуя — наперекор логике, — что он должен помешать этому, испытывая вину за то, что часто бывал рад, что погиб не он» [1, с. 95].

Обобщая, можно утверждать, что немислимое порождается в результате попыток осознать и понять существование, которое абсолютно невозможно помыслить. Д. Агамбен пытается объяснить причины возникновения немислимого, используя древнегреческую метафору Горгоны — лица, на которое запрещено смотреть, лица, несущего смерть тому, кто осмелится взглянуть на него. В то же время это притягивающее взор человека зрелище, которого невозможно избежать. Применительно к Освенциму «увидеть Горгону» значит осознать невозможность видения: «Образ Горгоны, вид которой обращает человека в не-человека, означает, что “в глубине” человеческого находится не что иное, как невозможность лицезрения. Однако именно то, что эта уже не человеческая невозможность лицезрения вызывает к человечности — как апострофа, которую невозможно игнорировать, — именно это, и ничто другое, является свидетельством. Горгона и тот, кто взглянул ей в лицо, мусульманин, и тот, кто свидетельствует о нем, сливаются в единый взгляд, в единую невозможность видения» [там же, с. 57].

V

Итак, необходимо подвести предварительные итоги постановки и решения новой проблемы анализа психологических механизмов понимания невозможного и немислимого. Можно выделить, по меньшей мере, пять категориальных признаков, значений категории «невозможное». Значения зависят как от объективных обстоятельств, так и от знаний и ожиданий познающего субъекта: противоречие между логически допустимым и физически недопустимым; «беспричинность» события; неправдоподобие; неизвестное как невозможное; бессмысленность «ситуаций невозможности». Проведенный психологический анализ показал, что предельно обобщая и потому

упрощая, можно выделить три главных характеристики немислимого. События и ситуации, которые люди оценивают как немислимые характеризуются, во-первых, подавлением иррационального рациональным; во-вторых, выходом за границы привычных нравственных рассуждений, обусловленным невозможностью морального выбора; в-третьих, таким расхождением между знанием и экзистенциальным опытом понимающего мир субъекта, при котором он оказывается в амбивалентной позиции: одновременно надо и нельзя видеть невозможное.

Исследования понимания невозможного и немислимого находятся еще в самом начале, но их научная значимость и перспективность не вызывают сомнения.

Литература

1. Агамбен Д. Homo sacer. Что остается после Освенцима: архив и свидетель. — М.: Европа, 2012. — 192 с.
2. Арендт, Х. Опыты понимания, 1930–1954. Становление, изгнание и тоталитаризм. — М.: Изд-во Института Гайдара, 2018. — 712 с.
3. Васильев, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). — Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 200 с.
4. Васильев, Ф. Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: дисс. ... докт. психол. наук. — М.: ПИ РАО, 2007. — 560 с.
5. Гришутина, М. М., Костенко, В. Ю. Возможное и невозможное «Я»: уточнение конструктов // Вестник СПб. ун-та. Психология. — Т. 9. — Вып. 3, 2019. — С. 268–279.
6. Знаков, В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН». — 257 с.
7. Зубец, О. П. Суд над Эйхманом: этический взгляд // Актуальные проблемы российского права. — № 2 (99), 2019. — С. 51–61.

8. Зубец, О. П. Как мыслить совершившему немислимое? // Философский журнал / Philosophy Journal. — Т. 13. — № 2, 2020. — С. 19–34.
9. Каку, М. Физика невозможного. — М.: Альпина нон-фикшн, 2019. — 586 с.
10. Корнлова, Т. В. Прогнозирование и «образ мира» в актуалгенезе динамического контроля неопределенности // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования: Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20–21 октября 2016 г.) / отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — С. 21–25.
11. Маслова, И. В. Понимание как осознание границ мыслимого: автореф. дисс. ... канд. филос. Наук. — СПбГУ, 2007. — 19 с.
12. Мохаддам, Ф. М. Терроризм с точки зрения террористов: что они переживают и думают и почему обращаются к насилию. — М.: Форум, 2011. — 288 с.
13. Налимов, В. В. Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. — М.: Наука, 1979. — 303 с.
14. Пригожин, И., Стенгерс, И. Время, хаос, квант: к решению парадокса времени. — М.: Прогресс, 1994. — 272 с.
15. Талей, Н. Н. Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. — М.: Колибри, Азбука-Аттикус, 2016. — 736 с.
16. Франк, С. Л. Предмет знания: Об основах и пределах отвлеченного знания. Душа человека: Опыт введения в философскую психологию. — СПб.: Наука, 1995. — 648 с.
17. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. — СПб.: А-сад, 1994. — 648 с.
18. Чарикова, И. Н., Каргапольцев, С. М., Лихненко, Е. В. Деятельностный потенциал категории «незнание» в эпистемологическом пространстве образовательной парадигмы // Высшее образование в России. — Т. 28. — № 11, 2019. — С. 77–86.
19. Шкуратов В. А. От Манхэттена до «Норд-Оста». Психология масс-медиа, политика после 11 сентября 2001 года. — Самара: СамИКП-СНЦ РАН, 2002. — 102 с.
20. Эпштейн, М. Н. Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре. — СПб.: Алетейя, 2001. — 334 с.

УДК 159.928.22

Парадоксальность и природа одаренности: экопсихологический подход

В. И. Панов, г. Москва, Российская Федерация



Виктор Иванович Панов — доктор психологических наук (1996), член-корреспондент РАО (2001), профессор (2006), зам. директора Психологического института РАО по научной работе (1993–2002). С 1992 г. — научный руководитель Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области), а затем директор этого центра, переименованного в Центр экспериментальной психодидактики РАО (2003–2005). С 1995 г. по настоящее время заведующий лабораторией экопсихологии развития и психодидактики ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». В. И. Панов председатель диссертационного совета при ФГБНУ ПИ РАО, член диссертационного со-

вета при ФГБНУ ИП РАН, член ВАК РФ (2014–2016 г.г.), был председателем экспертного совета по педагогике, психологии и экологии человека РГНФ. С 2017 г. по настоящее время является председателем Экспертного совета по комплексному изучению человека, психологии, социальным проблемам здоровья и экологии человека РФФИ. Член Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме Российской академии образования. Организатор и руководитель секции «Экологическая психология» при Российском психологическом обществе (с 2000 г.). Лауреат Премии правительства РФ в области образования. В. И. Панов плодотворно и творчески сотрудничает с факультетом психологии ЯрГУ им. Демидова. Был членом диссертационного совета; выступал с пленарными докладами на международных конференциях, проводимых в университете; выступал оппонентом на защитах докторских и кандидатских диссертаций, защищенных в университете; автор многочисленных публикаций в ярославских психологических журналах; читал лекции по проблем понимания предмета психологи и исследования экологического сознания студентам факультета, проводил семинары в Лаборатории профессионального и личностного развития; оказывал и оказывает консультативно-методическую помощь в проектной деятельности ученых факультета; рецензент многих монографий и пособий, написанных преподавателями факультета; принимал активное участие в подготовке отзывов ведущей организации по диссертациям, подготовленных молодыми учеными; со-автор коллективных монографий, изданных в университете.

Аннотация. В статье рассматривается парадоксальность одаренности и теоретические трудности в изучении ее природы. Показано, что одаренность как предмет исследования растворяется: в своих бесчисленных проявлениях, в разнообразии теоретических подходов и моделей, в разнообразии используемых для ее выявления и развития методических средств. Вопрос о психической природе одаренности приводит к необходимости изменения методологических позиций в понимании психики: с гносеологической парадигмы (психика как свойство и функция человека) на онтологическую (психика как форма бытия). Исходя из этого, предлагается перейти на экопсихологическое представление о творческой природе развития психики (как формы бытия), которая на феноменальном уровне проявляется

в виде одаренности. Вследствие чего в качестве предмета исследования выступает не феноменологическая данность одаренности, а условия, обеспечивающие ее порождение как становящейся психической реальности.

Ключевые слова: одаренность, парадоксы, природа, гносеологическая парадигма, онтологическая парадигма, экпсихологический подход, творческая природа развития психики.

В последние десятилетия проблема одаренности и одаренных детей стала настолько популярной в психологических и педагогических исследованиях и даже на экране телевизора, что говорить о важности изучения этого психологического феномена как бы уже и не нужно.

На протяжении последних ста лет в научном отношении одаренность, как объект психологических исследований, рассматривается в контексте четырех основных направлений, каждое из которых имеет свой предмет исследования [9, 10, 14, 21, 24, 27 и др.]:

- выявление (идентификация) детей с признаками одаренности и разработка соответствующего диагностического инструментария,
- разработка образовательных технологий и психологической поддержки для обучения и развития детей с разными видами одаренности,
- создание, включая проектирование и экспертизу, образовательной среды для обучения и развития детей с разными признаками одаренности, то есть, способствующей проявлению скрытой одаренности и развитию явной одаренности входе школьного обучения.
- сохранение одаренности у одаренных детей в последующей взрослой жизни — перспектива развития работы с одаренными детьми.

Тем не менее, до настоящего времени нет общепринятого определения одаренности, как нет единой теории одаренности и общепринятого представления о природе этого психологического феномена. Ситуация такова: сколько существует исследователей одаренности, примерно столько существует и разных теоретических точек зрения на понимание того, что такое одаренность и какова ее природа. Более того, о природе одаренности вообще мало говорят. Чаще говорят о предпосылках одаренности: природных (в смысле физиологических и генетических), социальных, психологических, наконец.

Одна из основных причин такого положения с одаренностью, как предметом исследования, заключается в парадоксальности самого феномена одаренности.

Парадокс феноменологический состоит в разнообразии проявлений одаренности — сколько

видов длительности, столько возможных и реальных видов одаренности. Соответственно, по типу предпочитаемой деятельности различают одаренность интеллектуальную, академическую, художественную, психомоторную (спортивную), техническую, лидерскую (организаторскую) и др. Кроме того, одаренность может иметь общий характер, но может быть и специальной (математической, художественной, технической и т.п.). Так, Н.С. Лейтес [5] выделял три группы одаренных детей: а) дети с опережающим умственным развитием и ненасыщаемой познавательной потребностью; б) дети с ранней, ярко выраженной предрасположенностью к какой-нибудь отдельной области науки или техники, значительно превосходящие своих сверстников по успешности обучения по соответствующим учебным предметам и в то же время испытывающие трудности в обучении по другим учебным предметам; в) дети с отдельными признаками незаурядных способностей.

Как отмечают авторы «Рабочей концепции одаренности Минобробразования РФ» [15], одаренность представляет собой сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики которое имеет системный, динамический и индивидуальный характер. Последнее весьма часто проявляется в гетерохронности (разновременности, различном темпе) развития разных сфер психики и в так называемой диссинхронии развития одаренных детей, когда имеет место сочетание опережающего темпа развития одних сфер психики (например, интеллектуальной) по сравнению с другими сферами психики (например, личностной). При этом не всем известно, что медлительность и плохая успешность в школьном обучении отнюдь не являются признаками того, что данный ученик не может быть одаренным. Одаренность в этом случае может иметь скрытый, потенциальный характер [15, 25].

На феноменологическое разнообразие одаренности еще в середине прошлого века обращал внимание Б.М. Теплов [17, с. 27]: «проблема одаренности есть проблема прежде всего качественная, а не количественная» и что «психология должна ставить своей целью дать практике способы анализа одаренности людей в различных областях, а вовсе не приемы измерения этой одаренности... Не то главное, что одни люди более,

а другие менее одарены. Важнее то, что разные люди имеют различную одаренность и различные способности, различные не в количественном, а в качественном отношении. Качественные различия одаренности выражаются не только в том, что один человек одарен в одной области, а другой — в другой, не только в том, что один человек имеет техническую, а другой — музыкальную одаренность... Качественные различия одаренности выражаются в том, что даже и пианистическая одаренность у разных людей качественно различна: один человек по-одному одарен как пианист, а другой — по-другому».

В определенном смысле одним из следствий феноменологического разнообразия одаренности выступает парадоксальная ситуация с самим термином «одаренные дети». Еще в 1998 г. в той же «Рабочей концепции одаренности Минобробразования РФ» было показано, что применение самого термина «одаренные дети» некорректно и что более корректно говорить о «детях с признаками одаренности», потому что признаки одаренности могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. К тому же одаренность может существовать не только в явной, но также в скрытой и потенциальной формах. Причем признаки скрытой и потенциальной одаренности требуют особых диагностических процедур для их выявления, вследствие чего диагностику по выявлению (идентификации) одаренности должны проводить специально подготовленные психологи. Это объясняется также тем, что экспликация одаренности в качестве предмета исследования чаще всего сводится к выделению и перечислению тех индивидуально-психологических особенностей, которые характеризуют детей или взрослых, демонстрирующих признаки одаренности в ее явной, развитой форме, когда они уже показали свою одаренность. Вследствие чего определения одаренности, как феномена, зависят от того, какие признаки выделяет данный автор в качестве наиболее характерных для одаренных людей, исходя из авторских теоретических предпочтений и эмпирических данных. В результате, в зависимости от первично выделенных признаков одаренности, ее модальности и вида деятельности разные авторы предлагают разные определения и разные модели одаренности, содержательно отличающиеся друг от друга. А далее, указанные признаки используются либо для построения психометрических методик для диагностики одаренности в виде ее феноменологической данности, либо для реконструкции условий и предпосылок развития одаренности, исходя из данности этих признаков.

Поэтому неудивительно, что общепринятого определения одаренности до сих пор не суще-

ствует. Приведу несколько, наиболее часто встречающихся определений.

Так, Б.М. Теплов [17, с. 22] определяет одаренность «как то качественно своеобразное сочетание способностей, от которых зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности». При этом он подчеркивает, что «нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности» (там же).

Полвека назад в зарубежной и отечественной психологии получило широкое распространение модель Дж. Рензулли [30], в которой одаренность представлена как результат сочетания трех характеристик: а) интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; б) креативности подхода и в) настойчивости (мотивации достижения).

Неопределенность понятия одаренности и разнообразие ее теоретических моделей в конце прошлого века привело Министерство образования РФ к необходимости разработки «Рабочей концепции одаренности», согласной которой одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [15, с. 5].

В.Д. Шадриков [23] в качестве системообразующих факторов одаренности рассматривает мотивы, цели и результат деятельности, при этом сама одаренность выступает как системное интегральное проявление способностей в целях конкретной деятельности.

М.А. Холодная [19](16), ссылаясь на R. Sternberg [31], приводит определение интеллектуальной одаренности в форме развивающейся компетентности (то есть опять же условия успешной деятельности), которая включает в себя:

- обогащение содержания интеллектуальной деятельности посредством усвоения разных типов знаний — декларативных, процедурных, неявных,
- обогащение процедур экспликации и преобразования знаний в виде способов продуктивного мышления,
- формирование метакогнитивного опыта, то есть способности к непроизвольной и произвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности),
- интеграцию интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных, духовно-ценностных ресурсов.

В контексте нашей работы нельзя не упомянуть и точку зрения А. Шведела и Р. Стоунбернера [8], согласно которой одаренность — это качество, которое возникает (причем, как правило, постепенно) в контексте «человек — среда», однако специфика такого взаимодействия остается пока нераскрытой

Можно привести и другие определения одаренности [1–3, 8, 9, 14, 21, 24 и др.]. Однако общим для них остается одно — мы говорим о способностях и об одаренности тогда, когда в качестве исходной посылки мы имеем деятельность, имеем человека в этой деятельности и имеем большую или меньшую успешность этого человека в данной деятельности. Не могу вновь не сослаться на Б.М. Теплова [17, с. 22], который утверждал, что «нельзя говорить об одаренности вообще. Можно только говорить об одаренности к чему-нибудь, к какой-нибудь деятельности». И это не случайно, потому что для отечественной психологии был и остается одним из базовых принцип единства развития и деятельности, согласно которому психика проявляется и развивается в деятельности и посредством деятельности.

В теоретическом плане парадоксальность проблемы обусловлена, с одной стороны, разнообразием подходов к ее изучению проблеме одаренности и ее развитию у детей с явными и скрытыми признаками одаренности, а, с другой стороны — методологической редукцией феномена одаренности к внешним признакам и формам ее проявления (высокие интеллектуальные или учебные достижения, творчество, гибкость и оригинальность мышления, сенсомоторные или технические способности и т.д.). Дело в том, что проблематику одаренности до недавнего времени разрабатывали специалисты, представляющие разные психологические дисциплины и потому привносящие в изучение одаренности свои представления о психике как предмете исследования и соответствующие этому представлению методы изучения. Но вследствие различия в исходных позициях каждый такой подход «высвечивает» в одаренности только отдельные из сторон ее проявления — те проявления одаренности, которые соответствуют теоретическим и методическим рамкам данного подхода. В результате одаренность, как целостное и системное качество психики, оказывается в ходе самой постановки проблемы расчлененной и ограниченной рамками той или иной конкретной научно-психологической парадигмы [12].

Так, в качестве исходно-логического основания для анализа одаренности авторы опираются на такие, несомненно, взаимосвязанные и в то же время отличные друг от друга ее психологические составляющие, как способность к интеллектуальному творчеству [1, 3, 30], познавательная

потребность [6], возрастное и индивидуальное [5], развитие способностей [2, 22], интеллектуальные способности [3, 14, 18, 19, 29], художественное творчество [7], лидерские способности [20], эмоциональное и личностное развитие [28] и т.д.

Понятно, что разнообразие подходов к одаренности не исчерпывается вышеприведенными. Однако необходимо отметить, что происходит своеобразная логическая редукция одаренности как системного качества психики данного ребенка к той или иной ее психологической составляющей. В то время как природа одаренности оказывается вне предмета исследования. Парадоксальность подобной ситуации в данном случае заключается в том, что все специалисты согласны с Б.М. Тепловым [17] в том, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с развитием отдельных способностей и тем более с психическими процессами. И, тем не менее, одаренность — как целостное психическое образование расчленяется в научной и практической работе психологов на разные составляющие, во-первых, содержательным и операциональным различием разных видов одаренности; во-вторых — различием теоретико-методологических и эмпирических позиций самих исследователей.

Еще одна парадоксальность одаренности характеризует ее как предмет диагностики. Дело в том, что, как уже было сказано, все специалисты согласны с Б.М. Тепловым в том, что одаренность нельзя отождествлять с развитием способностей. И, тем не менее, выявление одаренных детей (идентификации одаренности) методами психологической диагностики, как правил, строится на основе оценки уровня (или же прогноза) развития именно способностей. Причем способностей общих и способностей специальных, различаемых как в функциональном плане (сенсомоторных, перцептивных, мнемических, мыслительных, коммуникативных, творческих и т.п.), так и по основным видам деятельности (математические, музыкальные, научные, литературные, художественные и т.д.).

Важно отметить, что подобная ситуация при изучении и диагностике одаренности вполне закономерна, ибо одаренность предстает перед исследователями в форме результата (продукта) психического развития конкретного индивида, представленного «в материале» деятельности конкретного вида. Наличие или отсутствие одаренности мы оцениваем по успешности выполнения того или иного вида деятельности, т.е. по продукту выполняемой деятельности. При этом процессуально-порождающая сторона психических процессов и состояний, обуславливающих успешность/неуспешность выполнения

заданной деятельности, остается скрытой от непосредственного наблюдения и анализа, так как психические процессы и способности предстают перед нами в опредмеченной форме, «в материале» данной деятельности. В то время как их собственная (процессуально-порождающая) природа как психического акта, а также соответствующего вида одаренности, остается скрытой предметным содержанием («материалом») этой деятельности. То же самое можно сказать и об исследованиях онтогенетического и лонгитюдного направлений [19, 25] — независимо от различия в теоретических позициях, используемые в этих исследованиях модели развития одаренности имеют в своей основе признаки одаренности в развитой форме, как феноменологическая данность.

По этой же причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу оценки достижения результатов в том или ином виде деятельности, могут фиксировать только продуктивный уровень диагностируемой способности и, соответственно, одаренности. Вследствие чего, процессуальная сторона одаренности подменяется предметным содержанием и критериями успешности выполнения конкретного задания (деятельности). В то время как процессуальная сторона одаренности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик.

Подводя общий итог, можно сказать, что парадоксальность одаренности обусловлена тем, что, как предмет психологического исследования, феномен одаренности:

- 1) как бы исчезает, «растворяется»: в своих бесчисленных проявлениях, в разнообразии теоретических подходов и моделей, в разнообразии используемых для ее выявления и развития методических средств;
- 2) теряет свою целостность (системность), так как в логическом плане редуцируется к тем или иным ее психологическим составляющим;
- 3) в методологическом отношении подменяется другим феноменом — феноменом успешности в освоении и выполнении деятельности.

Естественно возникает вопрос: если одаренность не сводится ни к одному из своих феноменологических (продуктивных, частных) проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психической природе одаренности, которая лежит в основе ее разноликих проявлений в развитой, феноменологической форме, хотя и не сводится ни к одной из них?

Оказывается, да, такой вопрос и, соответственно, подход к одаренности возможны, если в качестве исходной предпосылки брать не дан-

ность разных проявлений одаренности человека, а творческую природу развития психики как становящейся формы бытия. Согласно такому онтологическому представлению, психике присуща субстанциональность, которая выражается в творческой природе ее развития и которая на феноменальном уровне проявляется в виде творческого потенциала и творческих способностей человека. Соответственно, одаренность выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает разную степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека в его взаимодействии с окружающей средой [10, 12].

Вслед за Н.Д. Левитовым [4], в качестве фундаментальных видов психической реальности мы выделяем выделяем три ее вида: психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т.д.), психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т.п. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения) и личностные свойства данного индивида («талантливый человек»), которые мы рассматриваем как компонент личностной структуры сознания. В соответствии с этим одаренность как психическая реальность, конкретно воплощаемая в психике данного индивида, следует рассматривать:

— в виде психического процесса, который обуславливает избирательный интерес и эмоциональную включенность данного индивида к выполнению деятельности того или иного вида и который реализуется при наличии соответствующих природных задатков и соответствующей ситуации развития, что в перспективе при определенных условиях может развиваться в одаренность. Например, наличие абсолютного слуха в музыкальной одаренности;

— в виде психического состояния как функционально-ситуативного единства всех сфер психики (сомато-психической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной), которое возникает достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для его переживания, проживания и личностного самоутверждения, но которое пока еще не является для данного индивида «смыслом его жизни». Наверное, каждому известно переживание состояния «эврики», когда после долгих и мучительных размышлений вдруг приходит момент озарения и открывается решение этой трудной задачи. Для особо, ярко одаренных детей характерно, что подобные психические состояния побуждают их к активному проявлению своих способностей и выступают ведущим фактором (внутренней детерминантой) их психического

развития, «подчиняя себе» развитие восприятия, мышления, переживаний и поведения [13].

— в виде личностной черты, характеризующей сознание данного индивида и определяющей по сути основную его «смысл жизни» («отними его и он умрет, зачахнет»). Эта черта (структура сознания) выражается в присущей ему постоянной потребности в проживании творческого акта в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности («он даже, когда кашу ест, и то что-то изобретает»), а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес.

С этой точки зрения в качестве процессуальной единицы развития одаренности и, соответственно, единицы анализа ее развития должно использоваться экопсихологическое отношение «индивид — окружающая среда (в данном случае, образовательная)».

Здесь необходимо сделать небольшое отступление о творческом компоненте одаренности, точнее — ее основе. Дело в том, что на творческой сути и творческой природе одаренности делают акцент многие исследователи. Эта сторона одаренности рассматривается как потребность в выполнении деятельности по личной инициативе [1], как творческий потенциал человека [6, 28], как условие развития одаренных детей в междисциплинарном обучении [27], как креативность (творчество) при выполнении заданий [30] и т.п.

Важно отметить, что творческая составляющая одаренности в этих исследованиях ограничивается пределами «человеческой психики» и потому выступает вторичной по отношению к феномену «человек». Одаренность в таком понимании не обладает субстанциональностью, так как источником и детерминантой ее развития выступают личность человека и его деятельность. Вследствие чего природа одаренности редуцируется к природе человека как личности и как субъекта деятельности, и, в этом смысле, подменяется его биологической, социальной или духовной природой. В то время как собственно психическая природа одаренности, как ни странно, остается вне предмета исследования.

В отличие от этого, в качестве предпосылки для исследования природы одаренности предлагается принять экопсихологическое представление о психике как форме бытия, обретающей реальность своего существования в виде психических феноменов в системе отношений «индивид — среда». Соответственно этому, одаренность человека предстает как процесс и продукт актуализации творческой природы психики (как формы бытия) в виде психических процессов, психических состояний, черт личности и сознания данного индивида в процессе и посредством его взаимодействий с окружающей средой [12].

Нетрудно заметить, что такой — экопсихологический — подход к одаренности меняет не только представление о парадигмальных предпосылках понимания ее природы (вместо гносеологического взгляда на природу человека акцент смещается на онтологический взгляд на природу психики как формы бытия), но и сам предмет исследования одаренности. А именно, в качестве такового выступает не феноменологическая *данность одаренности* в тех или иных формах ее проявления, а *условия, обеспечивающие возможность порождения* такой психической реальности, которая предстает перед нами в виде одаренности.

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику экопсихологического подхода к развитию одаренности [там же]:

А. одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая и потенциальная одаренность);

В. актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных средовых условий, обеспечивающих проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;

С. единицей анализа развития одаренного ребенка должна выступать ситуация развития как система, взаимодействующими компонентами которой являются в равной мере ребенок с его природными задатками и склонностями, с одной стороны, и, с другой стороны — семейные, образовательные и иные социальные условия;

Д. ситуация развития одаренности должна выстраиваться таким образом, чтобы способствовать проявлению интереса и способностей, а затем превращению одаренности ведущую структуру сознания (черту личности) одаренного ребенка. Общая логика такова: от одаренности в виде психического процесса к одаренности в виде переживания психического состояния «Эврика!», от эпизодически проживаемых состояний «Эврика!» к превращению этих состояний в постоянно действующую антиципирующую структуру сознания (черту личности) ребенка;

Е. в дополнение к традиционной идентификации одаренности, акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и ее развития к созданию условий для проявления потенциальной одаренности как становящегося системного качества психики, а за-

тем к развитию этой одаренности и ее сохранению на последующих возрастных этапах.

В связи с этим при организации учебно-воспитательного процесса с явно или потенциально одаренными происходит изменение соотношения дидактического и психологического компонентов. Приоритет переходит от дидактических целей обучения и воспитания по достижению повышенного уровня предметных знаний и умений к психологическим целям создания социальных и образовательных условий для раскрытия и развития природных задатков детей, а также для удовлетворения их естественной (природной) потребности в саморазвитии. Поэтому при разработке учебных программ, а также при проектировании и реализации их на конкретных занятиях сначала должны ставиться задачи психического развития учащихся, их мотивации, способностей, личностных качеств. В то время как дидактическое содержание этих занятий должно быть использовано, как средство познавательного, личностного, художественного, физического развития способностей ребенка [10].

Более конкретно речь идет о создании ситуаций развития (развивающих учебных ситуаций), включающих в качестве последовательных и обязательных этапов:

— *мотивационный этап* — создание ситуации, способствующей и провоцирующей ребенка (или взрослого) на субъективное самовыражение своих состояний, переживаний или представлений в форме психической активности той или иной модальности: двигательной — танцевальные движения; художественной — рисунок, лепка; интеллектуальной — поиск и решение трудных математических или иных задач; социальной активности — организация детей на игровое взаимодействие; духовно-нравственной — совершение поступков, направленных на утверждение общечеловеческих ценностей. На этом этапе происходит формируется потребность в самовыражении, экстернизации и опредмечивании творческой природы развития психики. Иными словами, ребенок (или взрослый) на этом этапе должен обрести способность быть субъектом потребности в проявлении и опредмечивании подобной активности. Чтобы это проявление превратилось в потребность творческого самовыражения данного индивида, все действия на этом этапе нужно только хвалить и поощрять. Отрицательные оценки здесь недопустимы;

— *инструментальный этап* — этап формирования у ребенка (или взрослого) способности быть субъектом определенного способа выполнения действия (инструментального навыка — «это надо делать так»), что предполагает демонстрацию действия-образца и развития способности

правильно его выполнять. Здесь вектор развития меняет свое направление от экстернизации своих ощущений, мыслей и переживаний к усвоению и интериоризации действий, необходимых для освоения деятельности данного вида: художественной, интеллектуальной, конструкторской, академической и т.д. Соответственно оценивание правильности и качества выполнения действия-образца должно представлять собой продуктивное сочетание как положительных, так и отрицательных оценок со стороны преподавателя и других людей. В процессуальном плане на этом этапе происходит становление субъектности ребенка как его способности быть субъектом деятельности данного вида, включающее пять стадий: субъект восприятия (условно, «наблюдатель»), субъект подражания («подмастерье»), субъект произвольного выполнения действия-образца при внешнем контроле за правильностью его выполнения («ученик»), субъект внешнего контроля за выполнением действия-образца другими («критик»), субъект произвольного выполнения действия-образца при внутреннем, самостоятельном контроле за правильностью его выполнения («мастер») (более подробно см. [10]);

— *творческий этап* — когда освоенные на предшествующем этапе инструментальные навыки (по выполнению действия-образца) из объекта усвоения превращаются в субъективное средство реализации потребности в творческом самовыражении, сформированной на первом, мотивационном этапе. На этом этапе субъектность индивида развивается в единстве мотивационной и инструментальной составляющих одаренности, он становится субъектом саморазвития, самосоздания. При этом вектор психической активности вновь меняет свое направление с интериоризации на экстернизацию творческого потенциала ребенка. Здесь важно создание ситуаций, способствующих проявлению и социально подкрепляющих потребность индивида в творческом самовыражении (опредмечивании, экстернизации) своих ощущений, мыслей, переживаний в соответствии с социально принятыми формами и критериями оценивания. Поэтому даже не очень удачное участие в конкурсах, фестивалях, олимпиадах и других формах соревнования, должно поощряться, что, естественно, не исключает разбора ошибок и работы над ними.

Заключение. Таким образом, вопрос о психической природе одаренности приводит нас к необходимости изменения методологических позиций в понимании психики с гносеологической (психики как свойство и функция человека) на онтологическую (психика как форма бытия). Вследствие чего происходят парадигмальные изменения в экспли-

кации одаренности в качестве предмета психологического исследования:

1) одаренность определяется как психологический феномен, выражающийся в способности (комплексе способностей) человека к сверхспешному освоению или выполнению социально значимой деятельности. Целью исследования является эмпирическое выявление и теоретическая интерпретация исходно заданных мотивационных качеств и/или инструментальных способностей, характеризующих одаренного человека. В качестве исходной предпосылки используется данность признаков одаренности — гносеологическая парадигма (позитивистский подход);

2) одаренность определяется как системно развивающийся (динамичный) психологический феномен, который выражается в возможности развития способностей человека, обеспечивающих в перспективе сверхуспешное освоение или выполнение социально значимой деятельности. Предметом исследования выступают динамика признаков одаренности, предикторы и средовые условия в актуал- и онтогенезе одаренности, способствующие или препятствующие проявлению и развитию способностей до уровня одаренности. В качестве исходной предпосылки используется данность признаков одаренности, на основании которых производится реконструкция указанных предикторов и условий развития одаренности — гносеологическая парадигма (онтогенетический, лонгитюдный и средовой подходы);

3) одаренность представляет собой высшее проявление творческой природы психики (как формы бытия), которая актуализируется в виде потребности человека в проявлении и творческом развитии актуальных и потенциальных возможностей своего психического развития в виде: психических процессов, психических состояний и личностного сознания. Необходимым условием для проявления и развития творческих возможностей индивида являются продуктивные взаимодействия с окружающей средой и ее субъектами. Предметом исследования в этом случае выступают условия взаимодействия индивида с окружающей средой (ее субъектами), обеспечивающие возможность проявления и развития творческой природы психики в виде одаренности — онтологическая парадигма (экопсихологический подход к развитию психики);

4) психолого-педагогическая работа с одаренными детьми должна включать в себя не только их выявление и обучение, но и создание развивающей образовательной среды для проявления потенциальной одаренности как становящегося системного качества психики, а затем к развитию этой одаренности и ее сохранению на последующих возрастных этапах. Помимо этого, такая об-

разовательная среда должна создавать условия для снятия психологических барьеров развития учащегося и тем самым способствовать раскрытию творческого начала всех сфер его психики;

5) ситуация «пробуждения» творческой природы одаренности и ее развития должна выстраиваться таким образом, чтобы способствовать проявлению интереса (потребности) и способностей, а затем превращению одаренности ведущую структуру сознания (черту личности) одаренного ребенка. Общая логика такова: от одаренности в виде психического процесса к одаренности в виде переживания психического состояния «Эврика!», от эпизодически проживаемых состояний «Эврика!» к превращению этих состояний в постоянно действующую антиципирующую структуру сознания (черту личности) ребенка.

Литература

1. *Богоявленская, Д. Б., Богоявленская, М. Е.* Психология одаренности. Понятие, виды, проблемы (Выпуск 1).— М.: МИОО, 2005.— 176 с.
2. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей.— СПб.: Питер, 1999.— 368 с.
3. *Ларионова, Л. И.* Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности.— М.: Институт психологии РАН, 2011.— 320 с.
4. *Левитов, Н. Д.* О психических состояниях человека.— М.: Просвещение, 1964.— 344 с.
5. *Лейтес, Н. С.* Возрастная одаренность и индивидуальные различия.— М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1996.— 416 с.
6. *Матюшкин, А. М.* Концепция творческой одаренности// Вопросы психологии, 1989.— № 6.— С. 29–33.
7. *Мелик-Пашаев, А. А.* Педагогика искусства и творческие способности.— М., 1981.— 96 с.
8. *Одаренные дети: Пер. с англ./ под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого.*— М.: Прогресс, 1991.— 380 с.
9. *Основные современные концепции творчества и одаренности/ под ред. Д. Б. Богоявленской. Составители: Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская.*— М.: Молодая гвардия, 1997.— 402 с.
10. *Панов, В. И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практик.— СПб.: Питер, 2007.— 352 с.
11. *Панов, В. И.* Экопсихологические предпосылки изучения психической активности// Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия. Акмеология образования. Психология развития, 2014.— Выпуск № 3(11).— С. 2014–2024.
12. *Панов, В. И.* Экопсихологический подход к развитию одаренности// Психология одаренности и творчество// под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова.— М.: СПб.: Нестор-История, 2017.— С. 37–51.
13. *Панов, В. И., Хромова, Т. В.* Критические ситуации в жизни особо одаренных детей// Педагогика, 2015, № 1.— С. 40–47.

14. *Психология одаренности и творчества// под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова.*— М.; СПб.: Нестор-История, 2017.— 288 с.
15. *Рабочая концепция одаренности/ под ред. В. Д. Шадрикова.*— М.: Магистр, 1998.— 68 с.
16. *Савенков, А. И.* Одаренный ребенок в массовой школе.— М.: Сентябрь, 2001.— 208 с.
17. *Теллов, Б. М.* Избранные труды: в 2-х т. Т. 1.— М.: Педагогика, 1985.— 328 с.
18. *Ушаков, Д. В.* Психология интеллекта и одаренности.— М.: ИП РАН, 2011.— 464 с.
19. *Холодная, М. А.* Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития// Психологический журнал, 2011.— Том 32.— № 5.— С. 69–78.
20. *Чернышев, А. С., Лобков, Ю. Л., Сарычев, С. В., Скурятин, В. И.* Социально одаренные дети: путь к лидерству (экспериментальный подход). 2-е изд., испр. и доп.— Воронеж: Кварта, 2007.— 210 с.
21. *Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты/ под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной.*— М.: ЧеРо, издательство «Омега-Л», МПСИ, 2008.— 368 с.
22. *Шадриков, В. Д.* Способности, одаренность, талант// Развитие и диагностика способностей/ под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова.— М., 1991.— С. 7–21.
23. *Шадриков, В. Д.* Введение в психологию: способности человека.— М: Логос, 2002.— 160 с.

24. *Щебланова, Е. И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики.— М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.— 368 с.
25. *Щебланова, Е. И.* Структура и динамика общей одаренности детей в школьном возрасте. Лонгитюдное исследование.— Saarbrucken (Germany): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.— 316 с.
26. *Щебланова, Е. И.* Неуспешные одаренные дети.— М.: БИНОМ, 2015.— 245 с.
27. *Шумакова, Н. Б.* Обучение и развитие одаренных детей.— М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.— 336 с.
28. *Яковлева, Е. Л.* Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся/ под ред. В. И. Панова.— М.: Молодая гвардия, 197.— 78 с.
29. *Guilford, J. P.* Intellectual Factors in Productive Thinking// Explorations in Creativity.— N.Y., 1967.— 96 p.
30. *Renzulli, J. S.* The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.*— New York: Cambridge University Press, 1986.— P. 53–92.
31. *Sternberg, R.* Giftedness as developing expertise // *International handbook of giftedness and talent/ Ed. by K. Heller et al.* Amsterdam: Elsevier science, 2000.— P. 55–66.

УДК 159.9

К славному Юбилею Ярославской школы психологии

В. Ф. Петренко, г. Москва, Российская Федерация



Виктор Федорович Петренко — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией психологии общения и психосемантики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова (с 1988 г.). Член совета Международной лаборатории «Искусственного интеллекта» Академии Наук Российской Федерации (с 1989 г.), заведующий лабораторией когни-

тивных исследований Института системного анализа РАН (с 2009 г.). С 1990-х годов тесно сотрудничает с факультетом психологии ЯрГУ, активный участник конференций и конгрессов, которые проводятся в Ярославской психологической школе, многократно выступал на пленарных заседаниях. В. Ф. Петренко неоднократно выступал оппонентом и экспертом по защите кандидатских и докторских диссертаций, которые защищались в диссертационном Совете по психологии в ЯрГУ. Так же является рецензентом множества монографий и учебников, которые были изданы профессорами из Ярославской психологической школы. В. Ф. Петренко член президиума и действительный член Международной Академии психологических наук. Является членом редакционной коллегии совместно с профессорами А. В. Карповым, В. В. Козловым, В. А. Мазилковым в издательских проектах факультета психологии ЯрГУ: сборника «Методология современной психологии», журнала «Социальный психолог», сборника «Психология 21 столетия», журнала «Вестник интегративной психологии»

Аннотация. Статья посвящена истории Ярославской психологической школы и воспоминаниям о встречах с ее представителями

Ключевые слова: Ярославль, факультет психологии, эгрегор, учебное заведение, ученый, психолог

Исполняется 50 лет со дня открытия факультета психологии в Ярославском Государственном Университете им. Демидова. Этот юбилей является значимым не только для российской психологии, но и для всей отечественной гуманитарной науки, ибо старинный город Ярославль, расположенный на слиянии великой реки Волги и Которосль на всем протяжении российской истории являл собой один из основных культурных и духовных центров земли Русской. Преподавание психологии было введено уже в 19 веке указом Александра I и было вменено высшим учебным заведениям (в том числе и духовным) в обязательном порядке. Первые психологи появляются в Ярославле в 1838 году. «19 мая 1838 г. из Твери в Ярославский Демидовский лицей приезжает Андрей Аристов. Он назначается преподавателем философии, которая после визита в Ярославль

Николая I начинает преподаваться в этом учебном заведении. В структуру курса философии теперь входит и психология (как составная часть)» [5, с. 140]... В том же 1838 году начинает преподавать психологию в духовном училище И. А. Кедров [5, с. 140]...

Факультет психологии был открыт в 1970 году и являлся третьим как по срокам создания, и так и по значимости, после открытых в 1966 году Московском и Питерском (а тогда Ленинградском) государственных университетах. Первым деканом-организатором факультета был В. В. Новиков, первым заведующим кафедрой В. С. Филатов (ученик выдающегося отечественного философа и психолога С. Л. Рубинштейна). Из Ярославского педагогического института пришли а числе отцов основателей были такие блестящие ученые как В. С. Филатов, В. В. Новиков, В. Д. Шадриков,

М. М. Князев. Владимир Дмитриевич, являясь позднее заместителем Министра просвещения СССР, а позднее Российской Федерации, уже не будучи формально сотрудником университета, продолжал оказывать мощную духовную и интеллектуальную поддержку Ярославскому факультету психологии. Его фундаментальные монографии [например, 9] создавали методологическую основу Ярославской психологической школы, а книги посвященные духовности открывали горизонты и смыслы бытия. Стоит подчеркнуть, что факультет психологии Ярославского Университета возник не на пустом месте и в него влилась многие преподаватели педагогического института К. Д. Ушинского: В. С. Филатов, В. В. Новиков, В. Д. Шадриков, М. М. Князев, позднее Ю. К. Корнилов и Н. П. Ерастов. Позднее и ряд выпускников Ленинградского (А. Л. Журавлев, С. И. Ерина) и Московского Н. М. Крюков, В. С. Подольский государственных университетов, а также талантливые выпускники уже собственно Ярославского государственного университета имени Демидова (А. В. Карпов, В. В. Козлов, М. М. Кашапов, Н. В. Клюева, В. А. Мазилков Л. Ю. Суботина, Н. Л. Иванова, Ю. В. Громыко и др.).

Среди них хочу особо выделить В. Н. Дружинина [1 и мн. др.], блестящего ученого и тонкого психолога, поэта и мыслителя, многие годы бывшего заместителем директора Института психологии РАН и внесшего огромный вклад в отечественную науку.

Таким образом, можно говорить о ярославской школе психологии, где психологические подразделения ряда учебных заведений представляли собой, как бы «сообщающиеся сосуды», где люди и традиции создавали характерный менталитет ярославской психологической школы, замешанный на духовной культуре и традициях самого славного города Ярославля. Об истории Ярославской психологической школы написано в статьях Владимира Мазилова [6 и мн. др.], ставшего своеобразным Нестором-летописцем данной благодатной земли.

Я хочу лишь в жанре нарратива поделиться своими ощущениями и воспоминаниями о тех ярославских психологах с кем лично мне посчастливилось общаться.

Меня позвал познакомиться со славным городом Ярославлем доцент Ярославского государственного университета имени Демидова, Юрий Константинович Корнилов [5 и мн. др.], часто бывавший в Московском университете и друживший с математиком и психологом, сотрудницей Александра Романовича Лурия, Еленой Юрьевной Артемьевой, так же периодически читавшей лекции в Ярославском университете. Поскольку я уже извинился за ассоциативный стиль своих воспоми-

наний, связанных с предысторией моего знакомства с Ярославлем, хочу рассказать байку с ней связанную. Как-то возвращаясь из Ярославля в Москву, Артемьева находилась в плохом настроении. Неожиданно возникла молодая цыганка: «дай погадаю». Усталая Артемьева, хмуро взглянув на нее и не желая связываться, отмахнулась от нее: «Не видишь, с кем разговариваешь. Дай червонец, а то руки отсохнут» и, отвернувшись к окну, опять погрузилась в свои мрачные мысли. К ее удивлению, спустя какое-то время цыганка вернулась, держа деньги: «Извини, но у меня не было, только сейчас насобирала». Почему у меня всплыл в памяти этот случайный эпизод, не знаю, но видимо не просто так, Ярославль вызывает ассоциации у меня с чем-то иррационально непредсказуемым. Мой однокурсник Коля Крюков, выходец из Архангельской губернии (Гомельской области), одно время преподавал в Ярославле. С ним связана еще одна байка. Единственный выходец из села на нашем первом курсе факультета психологии МГУ 1968 года Коля увлекался магией и тематикой измененных состояний сознания. С самого начала обучения на факультете, нас первокурсников послали на «картошку», помогать колхозникам убирать урожай овощей. Коля Крюков, впервые для многих, показал нам, как с помощью наговора можно ввести человека в гипноз. Его «жертвой» стал наш староста курса, которого он превратил вначале в профессора Михаил Федорович Нестурха, читавшего нам антропологию. С характерными нестурховскими интонациями, со старческим придыханием загипнотизированный дословно воспроизводил лекцию нашего любимого и уважаемого профессора, а затем Николай, желая подшутить над авторитарным старостой, пытавшимся привнести в наш студенческий быт армейские порядки, обратил его в домашнего питомца. Потрясенные девушки нашего курса пришли к Коле целой делегацией с требованием дать обещание, что он никогда не будет подвергать их гипнозу. Впрочем, в дальнейшем многие из них сами участвовали в гипнотических экспериментах О. К. Тихомирова, Н. Б. Березанской В. Л. Райкова, и также сами бывали испытуемыми.

Но вернемся к мой первой поездке в Ярославль по приглашению Юрия Константиновича Корнилова. Он показал мне старинные ярославские храмы. Заполнился один на стрелке слияния реки Которосль с Волгой. На фреске 16 века была изображена сцена страшного суда. Праведники возносились к небесам к Богу, а грешники, как и положено, низвергались в адскую пучину. Причем с жесткой категоричностью к образам грешников были приписаны поясняющие обозначения: «ляхи», «немцы» и «жиды», определяющие грешников чисто по этническому принципу. Суровой категоричностью, строгостью веяло от этой фре-

ски, да и самого собора. В допетровские времена Ярославль вел торговлю с Архангельском и был своеобразными воротами на Север, с его духом суровым, сильным в вере. Это дыхание, менталитет Севера присутствует в храмах Ярославля и по ныне. Позднее Ярославль так и остался купеческим городом (в 20, 21 веке еще и промышленным), и, как свойственно русскому купцу, с любознательным и вольным характером. В эзотерике используется не совсем научное, но интуитивно важное понятие «эгрегор». Как его определяет Википедия: «Эgréгор (от др.-греч. ἐγρήγορος «бодрствующий») — «ментальный конденсат», порождаемый мыслями и эмоциями группы (общности) людей или животных и обретающий самостоятельное бытие. Понятие используется в эзотеризме и оккультизме».

Эгрегор характеризует некое энергетическое поле, созданное мыслями, поступками, деяниями людей и проецируемое на местность, село, город. Мне кажется можно говорить, например, об эгрегоре Москвы, Одессы, Питера или Ярославля. Это дух города, его ментальная эмоциональная аура. Каждый и из этих городов имеет свою неповторимую эмоциональную и энергетическую окраску. Полагаю, что это понятие в дальнейшем найдет научное обоснование и станет рабочим понятием в психологии. Не только люди своей активностью создают эгрегор города, но и город своей энергетикой притягивает к себе родственные души. Упомянутые выше Е.Ю. Артемьева и Н.М. Крюков, по моему разумению, близки по духу элгрегору Ярославля, который пленил и меня, и связал меня тесными дружескими узами.

Выступая моим гидом, Юрий Константинович Корнилов показал мне и Ярославский Государственный университет им. П.Г. Демидова. Там я познакомился с гостеприимным психологом Кашаповым Мергалис Мергалимовичем (или как он обычно представляется Сергеем Кашаповым). Мергалис Кашапов успешно занимается проблемами практической психологии, связанными с использованием психологических знаний в реальной окружающей жизни. [3 и мн. др.], Являясь главным редактором «Ярославского психологического вестника», он любезно подарил мне несколько экземпляров журнала. Читая эти номера журналов, я наткнулся на яркие эмоционально насыщенные статьи Владимира Козлова, ставшего моим близким другом на многие годы. Характер Владимира предельно точно соответствует эгрегору города Ярославля, по моему пониманию и мироощущению. Предельная духовная напряженность Владимира Васильевича (коллекция икон, которые он любовно собирал многие годы потрясает) и одновременно ему присуща купеческая разгульность и бесшабашность.

По широте и размаху психических состояний Козлов напоминает Достоевского, те же переходы из крайности в крайность, те же взлёты и падения. Но в отличие от Федора Михайловича, с его напряженным трагическим мироощущением, Владимир Козлов лучится состоянием радости. Я не видел ни одной его фотографии, (которые он любит рассылать друзьям), с грустным выражением. Всегда его лицо озарено лучезарной улыбкой.

Возможно, что его непрерывающиеся тренинги и ретриты подпитывают его позитивной энергией, создавая моцартовский образ весельчака и гуляки. Впрочем, если эпитет весельчака, чисто внешне, подходит Козлову, то «гуляки праздным» его никак не назовешь. Количество монографий им написанных [4 и мн. др.] удивляет и потрясает, а по количеству защищенных под его руководством диссертантов (57 кандидатских) и (6 докторских) вполне может претендовать на первую десятку продуктивных профессоров.

Последние годы Козлов примерил на себя мантию почтенного профессора, патриарха, окруженного почтительными учениками. Ежегодные конгрессы, (как по новиковской традиции именует их Козлов) Международной Академии психологических наук, основанной В.В. Новиковым [7 и мн. др.], руководство и традиции которой продолжил Козлов, собирает сотни участников со всего ближнего и дальнего зарубежья. Они проводятся, обычно на берегах великой Волги и по уровню духовной мощи как бы заряжаются от нее. Неформальный, дружеский стиль обсуждения психологических проблем и практик, сама тематика притягивает участников и создает атмосферу свободного творчества. Инициатором, организатором и душой этих «конгрессов», выступает, конечно, В.В. Козлов.

Интенсивная духовная жизнь Владимира Васильевича включает глубокое осмысление канонической христианской литературы, погружение в сакральные буддийские тексты, постижением индуистских, даосских, зороастрийских и других восточных верований, то есть, познание всего «многообразия религиозного опыта». Знания и опыта не только книжного, но и пережитого и прочувствованного на самом себе в ходе разнообразных духовных практиках, включая шаманские камлания, буддийские ретриты и православные практики, в духе афонских братьев, иницирующих погружение в глубокую внутреннюю тишину и созерцательность. Уровневая трактовка понимания религиозной литературы данная Козловым: мифологическая, историко-, философско-, эзотерическая и глубинно- сакральная, близка и к моим работам [8 и мн. др.]. Дух Ярославля в значительной мере для меня олицетворен в образе Владимира Козлова.

Значимой фигурой современной ярославской школы психологии выступает А.В. Карпов, декан факультета психологии Ярославского университета [2 и мн. др.]. Я же бы противопоставил по стилю научного познания В.В. Козлова и А.В. Карпова — интуитивизм и мощная работа бессознательно у Козлова и рассудочный рационализм мышления А.В. Карпова. Направленность интересов А.В. Карпова близка к континентальной аналитической философии и касается проблем рефлексии мышления и деятельности и анализу мета-уровней мышления, сознания и познавательных процессов.

В заключение этой небольшой статьи хотелось бы подчеркнуть особый дух присущей Ярославской школы психологии, и присущую этой школе дружескую творческую атмосферу, которую создают как люди, с которыми я имел честь познакомиться, так и те, с кем, надеюсь, еще возможно сведет нас судьба. Большому кораблю — большое плавание!

Литература

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. — СПб.: Питер, 2007. — 368 с.
2. Карпов, А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. — М.: ИП РАН, 2004. — 504 с.
3. Кашапов, М.М. Психология творческого мышления профессионала. — М.: Пер Сэ, 2006. — 688 с.
4. Козлов, В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска или освящение повседневности — М.: Психотерапия, 2007–528 с.
5. Корнилов, Ю.К. Как ситуация становится проблемой// в сборнике: Практическое мышление и опыт. Ситуативность и инструментальность обобщений. Ярославль, 2000. — С. 3–14.
6. Мазиллов, В.А. «Всему начало здесь»: И.А. Кедров — первый психолог на ярославской земле// Ярославский педагогический вестник, 2019. — № 1. — С. 139–147.
7. Новиков, В.В. Социальная психология сегодня: отвечать действиями// Психологический журнал, 1993. — № 4. — С. 8–15.
8. Петренко В.Ф. Контакт с космическим сознанием через исследования человеческой ментальности?// Общественные науки и современность, 2016. — № 5. — С. 142–155.
9. Шадриков, В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 185 с. (репродуктивное изд. в 2007).

Структурно-функциональная организация ментальной регуляции психических состояний субъекта

А. О. Прохоров, г. Казань, Российская Федерация



Александр Октябринович Прохоров — доктор психологических наук (1992), профессор (1993). Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации. Заслуженный деятель науки Республики Татарстан. Заведующий кафедрой общей психологии Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. Член специализированного совета по психологии при КФУ. Член редколлегии журналов «Экспериментальная психология» (Москва), «Ученые записки Казанского университета», «Образование и саморазвитие» (Казань), «Вестник Пермского государственного университета. Философия. Психология. Социология», «Ярославский психологический вестник», «Психология и психофизиология» Южно-Уральского государственного университета и др. Член экспертных советов РНФ и РФФИ. Член Экспертного совета Российского психологиче-

ского общества. Член Международной академии психологических наук, Международной педагогической академии, Балтийской педагогической академии, Петровской Академии наук и искусств, Академии естествознания, Нью-Йоркской академии наук. Медаль им Л. С. Выготского Российской академии образования, 2019 г.; Благодарность Президента Российской Федерации В. В. Путина, 2014 г.; Лауреат премии Правительства РФ в области образования, 2012 г.; Победитель в Национальном Профессиональном психологическом конкурсе «Золотая Психея» 2005, 2010, 2014 г.г. Мастер спорта СССР по тяжелой атлетике. А. О. Прохоров внес существенный вклад в развитие Ярославской психологической школы. Продолжает активно сотрудничать с факультетом психологии ЯрГУ им. Демидова. Неоднократно был председателем ГЭК и ГАК; был членом диссертационного совета; выступал с пленарными докладами на международных конференциях, проводимых в университете; выступал оппонентом на защитах докторских и кандидатских диссертаций, защищенных в университете; автор многочисленных публикаций в ярославских психологических журналах; проводил семинары в Лаборатории профессионального и личностного развития; оказывал и оказывает консультативно-методическую помощь в проектной деятельности ученых факультета; рецензент многих монографий и пособий, написанных преподавателями факультета; соавтор коллективных монографий, изданных в университете; читал лекции по проблемам психических состояний, психология сознания, теории и методологии психологии, когнитивной психологии студентам факультета. Автор более 700 публикаций.

Аннотация. Рассматривается модель структурно-функциональной организации ментальной регуляции психических состояний, основанием для построения которой являются многолетние исследования взаимоотношений между психическими состояниями и структурами сознания субъекта. Составляющими модели являются ментальный (субъективный) опыт, система Я, смысловые структуры, рефлексия, переживания, ментальные репрезентации, целевые характеристики, ситуации, пространство культуры, образ жизни, регуляторные действия, обратная связь, временные факторы. Структуры сознания, интегрированные в ментальный (субъективный) опыт, характеризуются спецификой влияния на психиче-

ские состояния, а также особенными, специфическими отношениями между собой. В основании регуляции находятся механизмы изменения отдельного психического состояния.

Ключевые слова: психическое состояние, регуляция, сознание, структура, функция, модель.

При взаимодействии с окружающим миром человек непрерывно сталкивается с ситуацией выбора различных способов реализации своей активности в зависимости от социальных условий окружающей его действительности, поставленных целей, собственных индивидуальных особенностей и особенностей лиц, с которыми он общается. В ситуации выбора уменьшение неопределенности возможно лишь средствами регуляции: человек сам исследует ситуацию, программирует свою активность, контролирует и корректирует результаты.

Функция регуляции настолько важна, что невозможно представить направленного целевого действия без участия сознания в регуляторном процессе — саморегуляция пронизывает все психические явления, присущие человеку: психические процессы, состояния и поведение (действия и поступки).

Среди отечественных *общепсихологических* концепций регуляции, прошедших верификацию временем и практикой, наиболее значимыми, задающими векторы современных исследований, на наш взгляд, являются следующие теории. К ним, прежде всего, относится концепция осознанного регулирования деятельности О. А. Конопкина — В. И. Моросановой, согласно которой структура регуляторного процесса включает в себя принятую субъектом цель деятельности, субъективную модель значимых условий, программу исполнительских действий, систему субъективных критериев достижения цели, контроль и оценку реальных результатов, а также решения о коррекции системы саморегулирования [9]. В контексте данной теории разрабатывается концепт «индивидуального стиля саморегуляции» [13], выделены регуляторно-личностные свойства, оказывающие влияние на всю системы психической регуляции (гибкость, самостоятельность и др.).

Психологический уровень регуляции *поведения*, реализующий индивидуальные ресурсы психической организации человека, обеспечивающий соотношение внутренних возможностей и внешних целей представлен концепцией контроля поведения Е. А. Сергиенко [22; 23]. Контроль рассматривается как единая система, включающая три подсистемы регуляции: когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль, интеграция которых создает индивидуальный паттерн саморегуляции. Последнее «... предполагает наличие определенных ресурсов, способностей индивида: его интеллектуальный

потенциал, способность предвосхищать события, извлекать и упорядочивать *ментальный опыт* (выделено нами, А. О. Прохоров), планировать решение и моделировать исполнение, способность к когнитивной гибкости, сравнение предполагаемого и реального результата, эмоциональность...» [23, с. 193].

Отдельно отметим фундаментальные труды, выполненные в профессиональной и организационной психологии [2, 11, 12]. Так, А. Н. Костиным и Ю. Я. Голиковым [10] с позиций организационно-процессуального подхода, была разработана обобщенная модель регуляции сложной профессиональной деятельности, ключевым звеном которой является концепция проблемностей. В модель входят текущая, ситуативная и долгосрочная регуляции, включенные, соответственно, в проблемные моменты, проблемные ситуации и в проблемы. Классы проблемностей являются средством содержательного анализа особенностей психической активности и регуляции субъекта.

Регуляторный процесс может быть рассмотрен в плане гармонизации функциональных систем организма и психики, как связанный с уменьшением рассогласования функциональных связей [2]. В операторской деятельности регуляторная структура включает в себя следующие функциональные звенья: критерии успешности, заданные программы и образ-прогноз, предвосхищающие схемы и оперативные образы, концептуальную модель, принятие решения, планирование и коррекцию исполнительных действий.

В зарубежной психологии проблема саморегуляции рассматривается как способность или навык, который развивается по мере выполнения соответствующих упражнений или естественным образом, в ходе достижения различных целей жизнедеятельности [29, 43, 44]. В исследованиях применяются различные подходы: нейрокогнитивный, психоанализ, социобиохевиоризм, кибернетика, теория динамических систем, теория хаоса и катастроф и др. [32]. Также как и в отечественной психологии, в качестве основных концептов в регуляции выступают «обратная связь» (feedback) и «иерархия целей» индивида, а в последних работах по саморегуляции прослеживается тенденция учитывать индивидуальные различия и социальный контекст [31].

Модели саморегуляции основаны на идее, что внутренние, личностные процессы являются первичными детерминантами поведения. Эти процессы связаны с чувством собственного достоинства [29], вниманием к себе, к своему здоровью

[34], навыками самообладания [38]. Активно развивается концепция саморегулирующего обучения [40]. Этот процесс включает в себя мотивационные характеристики, постановку целей, выбор стратегии обучения, регулирование собственного поведения [33].

В последние годы 20-го века были разработаны популярные в мировой психологии теории контроля за действием [36], модель регуляции поведения и эмоциональных состояний [39; 41; 42 и др.], в последней когнитивный самоконтроль рассматривается с учетом характеристик темперамента; когнитивно-мотивационная концепция совладания [35], основанная на понятии когнитивной оценки трудных ситуаций.

«Передовой край» исследований по саморегуляции представлен в большом руководстве за 2016 год — «Handbook of self-regulation: research, theory, and applications» (edited by K. D. Vohs, R. F. Baumeister) [45]. В его содержание входят статьи наиболее авторитетных исследователей по нейробиологическим, физиологическим, когнитивным, аффективным, социальным, культуральным и др. измерениям саморегуляции, вопросам автоматической и осознанной регуляции, индивидуально-психологическим аспектам саморегуляции, по развитию саморегуляции в онтогенезе.

Обращаясь к психическим состояниям, отметим, что жизнедеятельность человека актуализирует состояния различной модальности, длительности, интенсивности и знака. Необходимость в регуляции собственных состояний возникает, как правило, у человека в случае неадекватности его состояния обстоятельствам и ситуациям жизнедеятельности. Существенным условием саморегуляции является осознание человеком необходимости в изменении собственного состояния.

В области регуляции психических состояний, основными, на наш взгляд, являются работы Л. Г. Дикой [6] и А. Б. Леоновой [12]. По мнению Л. Г. Дикой психическая саморегуляция функциональных состояний (психофизиологических) представляет собой специфический вид деятельности субъекта, для которой характерны определенные отношения с профессиональной деятельностью и развитие которой обуславливает становление адаптивных личностных свойств субъекта, обеспечивающих эффективность, надежность, работоспособность и др. характеристики профессиональной деятельности. Психическая саморегуляция не только обусловлена взаимодействием с личностными и деятельностными механизмами регуляции, но одновременно и сама является важной «внутренней» детерминантой деятельности субъекта. Уровни саморегуляции состояния определяются Л. Г. Дикой по их отноше-

нию к таким характеристикам активности, как произвольность/непроизвольность, сознаваемость/неосознаваемость, целенаправленность. Выделено 4 уровня саморегуляции, для каждого из которых определены ведущий компонент структуры саморегуляции и способы саморегуляции, отнесенные к тому или иному компоненту психологической структуры деятельности.

Концептуальные позиции саморегуляции функциональных состояний А. Б. Леоновой (структурно-интегративный подход) базируются на деятельностной парадигме А. Н. Леонтьева. Саморегуляция ею рассматривается на уровнях операционально-технического обеспечения деятельности (операции); изменений в целевой структуре деятельности (действия); смены доминирующей мотивационной направленности субъекта труда (деятельность в целом). Соответственно, каждый уровень характеризуется спецификой саморегуляции. По мнению А. Б. Леоновой эта схема удобна для анализа механизмов регуляции деятельности в двух плоскостях: вертикальной, при рассмотрении взаимосвязей между иерархическими уровнями «деятельность-действие-операция» и горизонтальной, как соотношение «ситуация — нагрузка — условия — текущие адаптационные перестройки» внутри каждого из названных иерархических уровней [12].

В литературе по саморегуляции состояний широко представлены различные методы оптимизации психических состояний (включая адаптированные зарубежные технологии): аутогенная и психомышечная тренировка (И. Г. Шульц, А. Т. Филатов, Л. Д. Гиссен, А. В. Алексеев, В. Л. Марищук и др.), методы активной релаксации (Дж. Эверли, Р. Розенфельд, Э. Джекобсон и др.), идеомоторная тренировка, сенсорная репродукция, медитация (Г. Ш. Габдреева, Н. М. Пейсахов, Р. Бэндлер, Дж. Гриндер и др.), методы вербально-музыкальной саморегуляции (Г. Д. Горбунов, В. Н. Некрасов) и др. Разработаны комплексные программы обучения навыкам саморегуляции (А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова), включающие нервно-мышечную релаксацию, цветомузыкальные средства, позитоническую гимнастику и самомассаж (см. обзор А. О. Прохоров [17]).

При всех достоинствах представленных взглядов исследователей на регуляцию состояний, в которых основной «опорой» являются психологические качества субъекта, а вектором процесса регуляции является деятельность или поведение, наименее разработанной в этих концепциях является ментальная составляющая регуляторного процесса: недостаточно изучены отношения регуляторного процесса и структур сознания, не изучен вклад последних в изменения состояний субъекта, их роль и значение в регуляторном процессе.

В контексте предмета нашего исследования — психических состояний, обратимся к предлагаемой нами модели структурно-функциональной организации ментальной регуляции психических состояний субъекта (рис. 1).

Модель представляет собой структуру взаимоотношений между психическими состояниями, характеристиками сознания (репрезентации, рефлексия, переживания, смысловые структуры, ментальный (субъективный) опыт) и внешними факторами (ситуации, пространство культуры, образ жизни, временные факторы и социальная среда) вкупе с регуляторными действиями и обратной связью.

Рассмотрим составляющие этой модели и их взаимодействия (Рис. 1).

В совокупности весь регуляторный комплекс является составляющей частью субъективного (ментального) регуляторного опыта человека. Включенность опыта в ситуациях жизнедеятельности проявляется в актуализации психического состояния определенного качества, в использовании наиболее часто употребляемых способов и приемов регуляции состояний, «наработанных» или «выработанных», или стихийно сложившихся в ходе освоения деятельности и жизнедеятельности в целом, а также в организации «упорядоченных» структур сознания, образующих функциональный комплекс, «настроенных» на регуляцию

состояний определенного качества, модальности и интенсивности. Она (организация) формируется в связи со спецификой комплексов (блоков), состоящих из состояний, средств регуляции и ментальных структур, образующихся в диапазоне текущего времени и в условиях повторяющихся ситуаций жизнедеятельности.

По мнению Е. Ю. Артемьевой субъективный опыт — это «структуры, организующие и хранящие историю индивидуальных деятельностей» [1, с. 313]. В опыт входят фиксированные формы опыта (то, что человек усвоил в прошлом), оперативные формы опыта (то, что происходит в ментальном опыте этого человека в настоящем) и потенциальные формы опыта (то, что появится в его ментальном опыте в качестве новообразований в ближайшем или отдаленном будущем). Отметим, что феномен опыта является ключевым звеном «связи времен» внутри субъекта [26].

Психологическим механизмом организации опыта является память, представляющая процесс самоорганизации индивидуального опыта. Согласно Г. К. Середы [21] память выполняет две функции относительно опыта: организацию элементов, то есть упорядоченное размещение их во времени, а также организацию элементов по признаку их жизненной значимости. Опыт не хранится в памяти, а непрерывно циркулирует в ней.

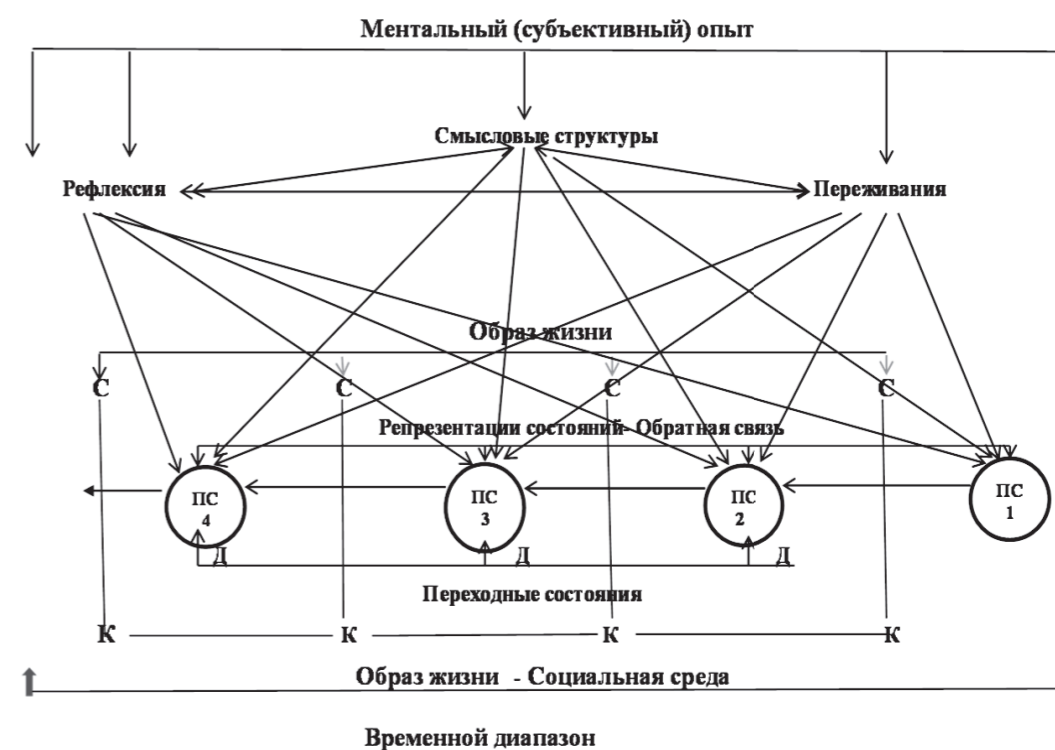


Рис. 1. Структура ментальной регуляции психических состояний субъекта

Условные обозначения: ПС1-ПС 4 — психические состояния; Д — регуляторные действия; С — ситуация; К — пространство культуры

Память организует, упорядочивает поступающую информацию, тем самым формируя структуру опыта. Как пишет Ю.К. Стрелков: «Память обеспечивает проникновение в настоящее связей, исходящих из обширного круга событий прошлого и будущего» [24, с. 154]. Структуры опыта, накапливаемого в ходе жизнедеятельности субъекта, обеспечивают взаимосвязь между составляющими сознания, состояниями и обстоятельствами бытия человека в широком смысле этого слова.

Важной составляющей субъективного (ментального) опыта является *система Я*. За последние годы были обнаружены десятки форм системы Я: самооценка, самоуважение, самоутверждение, самоконтроль, верификация Я, Я-расхождения, идентичность и др. Это весьма краткий и неполный перечень огромного множества форм Я, открытых психологами [37]. Однако единая область исследований Я не возникла; скорее напротив, произошла агрегация произвольно отнесенных к Я множества раздельных подобластей [30]. Содержание и объем этого конструкта до настоящего времени остаются дискуссионными. В частности, при описании Я человека, его самосознания, используются разные категории, как правило, отсылающие к определенной авторской трактовке: «идентичность», «Я-концепция», «Я-образ», «эго», «эмпирическая личность», «картина Я» и др.

Большинство исследователей признают многомерность, иерархичность системы Я и включают в нее широкий круг форм репрезентаций: представление о себе, эмоционально-ценностное соотношение, самооценку и др. Л. Я.Д. Орфман [7] подчеркивает необходимость интегративного подхода к феномену Я с целью показа его как связанной организованной системы. В фокусе данного направления не множество обособленных Я, а единая система Я, которая складывается из некоторого количества базовых взаимосвязанных элементов. Ключевыми пунктами анализа Я, как системы, представляются связность (структура), многоаспектность (многомерность), и многоуровневость (иерархия) единого Я. В поле Я, как сплошной среде ментального пространства, в его разных узлах, Я принимает качественно разные значения и характеризуется интеграциями различных субмодальностей. Близкое понимание системы Я у [5, 27], рассматривающие Я как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию.

Включение «цели» как составляющей субъективного (ментального) опыта, связано с тем, что цель является системообразующим фактором: организация ментальных структур осуществляется сообразно цели регуляторного процесса [9, 11]. Как отмечает Е. А. Сергиенко: «...цель как атрибут

субъекта, должна быть результатом ее соотношения с внутренним миром, ментальной организацией субъекта, куда входят «понимание» цели и условий ее достижения, эмоциональная «оценка» значения цели и возможностей ее достижения, и программирование исполнительного компонента» [22, с. 266]. Отметим, что и в зарубежных концепциях саморегуляции подчеркивается роль цели. К цели относят персональные завоевания, жизненные задачи, личные проекты и др. Цель связана с ресурсами, привлеченными для достижения цели, самоконтролем поведения, волевыми процессами, обратной связью и др. [28, 34, 38].

Субъективный (ментальный) опыт интегрирует смысловые структуры сознания (личный смысл, ценности, конструкты, смысловые установки и ориентации и др.), ментальные репрезентации, входящие в структуру знаний (ассоциативные, оценочные, понятийные, образные характеристики), переживания, значения с категориальными структурами сознания, рефлексии и ее виды, образы, процессы понимания (рис. 2). Роль последних в субъективном (ментальном) опыте убедительно показана в описании экзистенциального опыта В.В. Знаковым [8].

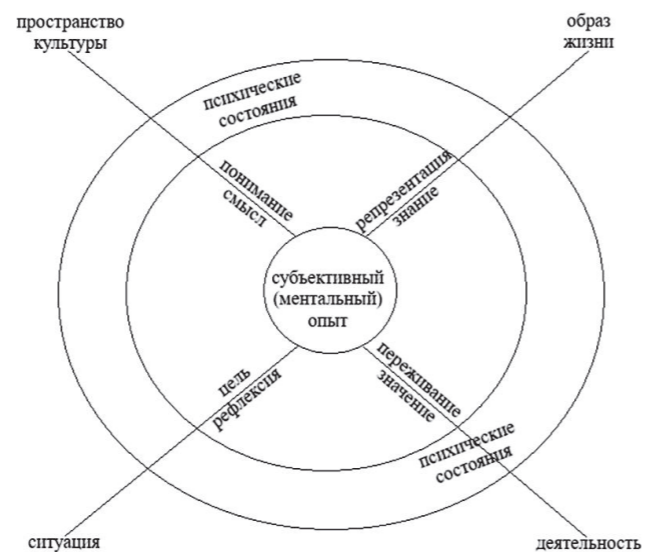


Рис. 2. Структура субъективного регуляторного опыта

Составной частью опыта являются *смысловые* структуры сознания. Именно смысловые структуры приводят в соответствие бытие и субъекта, наполняют бытие смыслом, обеспечивая смысловое принятие жизни. Состояния являются отражением этого процесса и свидетельствуют о качестве «внутренней» жизни субъекта в соотношении с его бытием. Актуализация смысловых структур зависит от специфики ситуации как психологического образования. В ситуации «выделяется» не весь

объективный мир, а лишь та его часть, которая удовлетворяет смысловую сферу субъекта. Отраженная психикой совокупность элементов ситуации (объектов, условий, обстоятельств и т.д.) становится значимой для субъекта, только приобретя для него определенный смысл: лишь после акта личностного смыслообразования сформировавшаяся актуальная психологическая ситуация начинает детерминировать активность субъекта и её проявления. Взаимодействие ситуации и смысловых структур приводит к формированию корреляционных образований (констелляций) из отдельных «ведущих» смысловых структур сознания и значимых составляющих (объектов) ситуации. Корреляции влияют на переживания, психические функции, вегетативные реакции и другие характеристики субъекта, эти изменения актуализируются в виде психического состояния, которое, в свою очередь, объективируются через деятельность, общение и поведение субъекта, обеспечивая соответствие субъекта актуальной ситуации жизнедеятельности [14]. В результате, с помощью рефлексии, происходит осознание собственных смыслов в ходе самоотражения в переживаемых ситуациях.

Существенным звеном ментальной регуляции является воплощение смысла в *значениях*. «Окрашивание» смыслом значения приводит к своеобразному связыванию значения (объекта, предмета, ситуации и пр.) и психического состояния. Те или иные значения приобретают «пристрастность», которая впоследствии выражается в состоянии субъекта. Причем, есть основания полагать, что за определенными значениями (объектами, предметами), в повторяющихся ситуациях в ходе онтогенеза и накопления жизненного опыта закрепляются также типичные по знаку, модальности, интенсивности, длительности психические состояния. То есть, чаще всего, в таких ситуациях и обстоятельствах, при одинаковом или близком личностном смысле может быть актуализировано определенное психическое состояние [18]. Поэтому, видимо, не случайно изучение семантических пространств психических состояний показывает, что семантические пространства включают в себя следы переживаний, поведения, физиологических реакций и др. Это следы «сцепления» семантических пространств состояний с предметами, ситуациями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта.

Благодаря *рефлексии* происходит оценка, осознание и сличение актуального состояния с искомым и, далее, в случае необходимости, субъект вносит коррекцию в используемые способы и приемы регуляции. С помощью рефлексии субъект способен прогнозировать, «проиграть» возможные варианты и результаты регуляции со-

стояний в различных обстоятельствах и ситуациях жизнедеятельности, изменить сложившиеся способы действий, проанализировать структуру собственных действий, не приводящих к успеху, найти окончательное решение и приступить к исполнительным действиям. Вовлеченность рефлексивных механизмов определяется целью регуляции — потребностью изменения психического состояния как несоответствующего ситуации, взаимодействию субъектов или деятельности. Отметим, что необходимость изменения психического состояния осознается субъектом благодаря рефлексии. Рефлексия также активизирует смысловые структуры сознания, детерминируя их включенность в регуляцию психических состояний [20].

Можно полагать, что в процессах регуляции состояний могут быть выделены уровни рефлексивной активности: на низком уровне отражаются и контролируются отдельные исполнительные действия по регуляции состояний, на более высоком уровне субъект отображает самого себя как «Я — систему (Я-образ, Я-концепция)», производящего планирование и оценку своих действий. Последнее связано с актуализацией внутренних регуляторных схем и процессов (метакогнитивные стратегии), наработанных или выработанных в ходе онтогенеза (разные по эффективности регуляторные схемы определяют разную качественно-количественную величину активности субъекта в регуляции состояний. Включенность рефлексивных уровней позволяет субъекту переходить от операциональных к ментальным аспектам регуляции состояний и обратно: осуществляется самоконтроль состояний в текущей ситуации, актуализируются приёмы регуляции, ретроспективно оцениваются и анализируются операциональные средства и стратегии регуляции состояний в прошлых ситуациях и деятельности, их эффективность при тех или иных обстоятельствах жизни, планируются и прогнозируются вероятные будущие состояния и средства их контроля и пр.

Результатом рефлексии и означивания является не только придание психическому состоянию конкретного значения, но и появление его *образа*, репрезентируемого в сознании субъекта как представленность самому себе переживаемого состояния. Содержание образа представляет собой результат отражения накопленного опыта переживания данного состояния при различных обстоятельствах, ситуациях и событиях, в которых находился субъект. Отраженные компоненты психического состояния закрепляются в сознании в определенном сочетании, формируя структуру. Закрепляясь в структурах памяти, образ становится структурным элементом субъективного опыта переживания состояний [15]. Как составляющая ментальных репрезентаций образ состо-

яния связан различными отношениями (линейными, нелинейными, комплиментарными и др.) с содержательными структурами сознания (рефлексией, смысловыми характеристиками, переживаниями и др.), когнитивными характеристиками субъекта (когнитивными процессами и стилями, субъектно-личностными особенностями (индивидуально-психологическими характеристиками, свойствами личности, интеллектом и др.).

С одной стороны, образ является составляющей единицей субъективного опыта, с другой стороны, сам образ хранит в себе опыт, который служит информационной базой для человека. Образ некогда переживаемого состояния можно назвать представлением или образом памяти, функция которого заключается в связывании образа в текущем времени с прошлым и будущим. Память фиксирует все тонкости, нюансы, особенности протекания, переживания состояния, а также и его образ, сформированный с помощью сознания и процессов рефлексии. То есть, формирование образа происходит за счет фиксации в памяти временных и пространственных (структурных) особенностей переживаемого состояния. Специфика протекания состояния определяется содержанием опыта переживания данного состояния, то есть в памяти «всплывает» некогда сформированный образ этого психического состояния. Опираясь на свою способность интегрировать временной континуум, субъект развертывает актуальный образ состояния в прошлом и в будущем, оперирует им в настоящем.

Другая составляющая, связанная с рефлексией и смысловыми структурами в ментальной регуляции психических состояний, *переживание*. Включение переживания в структуру регуляции психических состояний обусловлено тем, что возникновение психического состояния субъекта связано с его бытием, отражением этого бытия, а также отражением его отношения к бытию. Презентация такого отражения в сознании человека осуществляется не в виде образов, а виде переживаний. Переживание представляет собой накопленное обобщение во внутреннем мире субъекта, своими основаниями оно связано с системой отношений человека [4]. Переживание, с одной стороны, презентует человеку его психические состояния, а с другой — участвует как некоторая внутренняя работа субъекта в формировании психического образа окружающей действительности. Переживание включено во взаимоотношения с бытийной и рефлексивной структурами сознания, с полагающей, сравнивающей, определяющей, синтезирующей формами и уровнями рефлексии [25]. Суть переживания, заключается в перестройке психологического мира личности и производстве смысла, считал Ф.Е. Василюк [3].

Переживание активно преобразует психологическую ситуацию, устанавливая смысловое соответствие между бытием и сознанием. По мнению Л.Р. Фахрутдиновой, переживание, как деятельность по производству смыслов, присутствует постоянно, отражая динамическую связь состояний субъекта и смысловых структур, опосредующих влияние ситуаций внешнего мира [25]. Переживания, таким образом, презентуют субъекту данность его состояния, того, что является им самим, в отличие от объективно внешнего мира, представленного образами объектов и отношения к ним. Именно в переживании субъекту дается реальность его психических состояний [4]. Переживание, являясь внутренней деятельностью по производству смыслов, изменяет динамическую смысловую систему, формируя новые смыслы. Соответственно изменяется и психическое состояние.

Не акцентируя внимание на опосредующих факторах, влияющих на ментальную регуляцию состояний (ситуация, пространство культуры и образ жизни) отметим только, что *образ жизни* нами понимается как система деятельностей, характеризующая жизнь людей в определенных условиях. Связь образа жизни и *ситуации* осуществляется через пространственно-временные характеристики, в которых жизнедеятельность социальных субъектов осуществляется как единство условий сознания и деятельности, а «ситуация» понимается как прошедшие сферу сознания и включенные в повседневную жизнедеятельность людей условия жизни. Поэтому понятие «ситуация» позволяет анализировать отношение субъекта деятельности к обстоятельствам жизни как целостному феномену, в котором реализуются цели и задачи деятельности (образ жизни субъекта). Другими словами, можно сказать, что «образ жизни» — это близкие или повторяющиеся ситуации. Образ жизни через совокупность соответствующих ситуаций сказывается в регуляции психических состояний. В этом же контексте отметим, что ментальная регуляция опосредуется *пространством культуры*, носителем которой является субъект. Основными формами культуры, посредством которых осуществляется влияние структур сознания, являются вещи (артефакты), знаковые системы (семиосфера) и модели поведения.

В функциональном плане, в основании саморегуляции находятся механизмы регуляции отдельного психического состояния [16]. Достижение цели — желаемого состояния, связано с включенностью в регуляторный процесс ментальных структур (смысловых, рефлексии, переживаний и др.) и осуществляется через цепь переходных состояний. Переход от состояния к состоянию осуществляется при использовании различных пси-

хорегулирующих приемов и средств. Информация о достижении желаемого состояния реализуется при помощи обратной связи. Регуляция совершается при активном участии психических процессов и с опорой на психологические свойства (темперамент, характер, способности и пр.).

Регуляторный процесс осуществляется в конкретной социальной среде на фоне культуральных, этнических, профессиональных и др. влияний, в определенной социальной ситуации жизнедеятельности: экономической, юридической, связанной с местом субъекта в малой группе: его социальными ролями, статусами и пр., связан с характерным для него образом жизни [19]. «Развертывание» регуляторного процесса, а также его параметры и их изменения в жизнедеятельности, определяются требованиями социального функционирования субъекта, спецификой профессиональной деятельности и субъектно-личностными особенностями человека.

Заключение. Представлена модель структурно-функциональной организации ментальной регуляции психических состояний субъекта, составляющими которой являются взаимоотношения между психическими состояниями, характеристиками сознания ((ментальный (субъективный) опыт, система Я, репрезентации, рефлексия, переживания, смысловые структуры, целевые характеристики)) и внешние факторы (ситуации, пространство культуры, образ жизни, социальная среда) вкуче с регуляторными действиями и обратной связью, осуществляемыми во времени.

Центральным интегрирующим образованием в модели является субъективный (ментальный) опыт человека, в структуре которого осуществляется интеграция составляющих сознания, направленная на достижение цели — регуляцию психического состояния субъекта. Каждая составляющая структуры характеризуется особым, специфическим влиянием на психические состояния и спецификой взаимоотношений с другими структурами сознания в процессе регуляции состояний.

В основании регуляции находятся механизмы изменения отдельного психического состояния, трансформации которого обусловлены включенностью ментальных структур.

Литература

1. *Артемьева, Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики. — М.: Наука; Смысл, 1999. — 350 с.
2. *Бодров, В. А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 623 с.

3. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживаний. Анализ преодоления критических ситуаций. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 240 с.
4. *Ганзен, В. А.* Восприятие целостных объектов. — Л., 1974. — 152 с.
5. *Голубь, О. В.* Я-концепция как экзистенциальное ядро личности, обеспечивающее ее внутреннюю самоорганизацию и саморегуляцию// Вестник ВолГУ. Серия 11, 2012. — № 1 (3). — С. 94–100.
6. *Дикая, Л. Г.* Психическая саморегуляция функционального состояния человека. — М.: Изд-во Института психологии РАН, 2003. — 318 с.
7. *Дорфман, Л. Я.* Диверсификация и интеграция поля «Я» в контексте концепции метаиндивидуального мира// Психологический журнал. — Т. 40. — № 1, 2019. — С. 38–46
8. *Знаков, В. В.* Психология понимания мира человека. — Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 488 с.
9. *Конопкин, О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: Наука, 1980. — 294 с.
10. *Костин, А. Н., Голиков, Ю. Я.* Организационно-процессуальный анализ психической регуляции сложной деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. — 448 с.
11. *Ломов, Б. Ф.* Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. — Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. — 624 с
12. *Леонова, А. Б.* Психологические механизмы саморегуляции функциональных состояний// Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сборник научных трудов/ под ред. В. И. Моросановой. — М.-Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. — С. 345–370.
13. *Моросанова, В. И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2010. — 519 с.
14. *Прохоров, А. О.* Смысловая регуляция психических состояний// Психологический журнал, 2009. — Т. 30. — № 2. — С. 5–18.
15. *Прохоров, А. О.* Образ психического состояния. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 245 с.
16. *Прохоров А. О.* Саморегуляция психических состояний в повседневной, обыденной жизнедеятельности человека// Психологические исследования. — Т. 10. — № 56, 2007. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).
17. *Прохоров, А. О.* Технологии психической саморегуляции. — Харьков.: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2017. — 380 с.
18. *Прохоров, А. О., Прохорова, Д. А.* Семантические пространства психических состояний// Психологический журнал. — Т. 22. — № 2, 2001. — С. 14–27.
19. *Прохоров, А. О., Ларионова, И. Г.* Этнокультуральная идентичность и саморегуляция психических состояний (на примере русских и татар)// Психологический журнал. — Т. 28. — № 6, 2007. — С. 59–68.
20. *Прохоров, А. О., Чернов, А. В.* Рефлексия и психические состояния студентов при разных формах учебной деятельности студентов// Психологический журнал. — Т. 37. — № 6, 2016. — С. 47–55.

21. *Середа, Г. К.* Теоретическая модель памяти как механизма системной организации индивидуального опыта// Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна», 2009. № 2. Режим доступа: <http://www.psyanima.ru/>.
22. *Сергиенко, Е. А.* Субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни: регуляция поведения: Сборник научных трудов/ под ред. В. И. Моросановой. — М—Ставрополь: Издательство ПИ РАО, Сев-КавГТУ, 2007. — С. 256–274.
23. *Сергиенко, Е. А.* Контроль поведения с позиций системно-субъектного подхода// Психология саморегуляции в 21 веке/ отв. ред. В. И. Моросанова. — СПб.; М.: Нестор-История, 2011. — С. 188–204.
24. *Стрелков, Ю. К.* Инженерная и профессиональная психология: учебное пособие. — М.: Академия, 2001. — 335 с.
25. *Фахрутдинова, Л. П.* Теория переживания. — Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2009. — 416 с.
26. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. — 2-е изд., перераб. и доп. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
27. *Шильштейн, Е. С.* Особенности презентации Я в подростковом возрасте// Вопросы психологии. — № 2, 2000. — С. 69–78.
28. *Azevedo, R., Cromley, J. G.* Does training on self-regulated learning facilitate students learning with hypermedia?// Journal of Educational Psychology. — № 96, 2004. — P. 523–535.
29. *Baumeister, R. F., Vohs, K. D.*, In: R. F. Baumeister and K. D. Vohs, Editors. Handbook of self-regulation. — Guilford Press. — New York, 2004.
30. *Baumeister, R. F.*, The self// In Lindzey G (ed.), Handbook of social psychology. 4th ed. — New York: McGraw-Hill, 1998. — P. 680–740.
31. *Berger, A.* Self-Regulation: Brain, Cognition, and Development (Human Brain Development Series). — Washington, D. C. American Psychological Association.
32. *Carver, C. S., Scheier, M. F.* On the self-regulation of behavior. New York: Cambridge University Press, 1998.
33. *Calkins, S. D., Howse, R. B.* Individual differences in self-regulation: Implications for childhood adjustment. In R. Feldman & P. Philippot (Eds.), The regulation of emotion (pp. 307–332). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004.
34. *De Ridder, D., de Wit, J.* Self-regulation in Health Behavior. 2006. — 264 p.
35. *Lazarus, R. S.* Stress and emotion: A new synthesis. New York: Springer, 1999.
36. *Kuhl, J.* Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halish & J. Kuhl (Eds.), Motivation, intention, and volition (pp. 279–291). Berlin: Springer, 1987.
37. *Leary, M. R., Tangney, J. P.* The self as an organizing construct in the behavioral and social sciences// In Tangney J. P. (ed.), Handbook of self and identity. New York, London: The Guilford Press, 2003. — P. 3–14.
38. *Muraven, M., Slessareva, E.*, Mechanisms of self-control failure: Motivation and limited resources// Personality and Social Psychology Bulletin. — 29(7), 2003. — P. 894–906.
39. *Posner, M. I., Rothbart, M. K.* Developing mechanisms of self-regulation//Development and psychopathology. — V. 12, 2000. — P. 427–441.
40. *Pintrich, P. R., Boekaerts, M., Zeidner, M.* The role of goal orientation in self-regulated learning// Editors. Handbook of self-regulation, Academic Press. San Diego. 2000. — P. 451–502.
41. *Pulkkinen, L.* Self-Control and Continuity from Childhood to Late Adolescence//Life-Span Development and Behaviour. — V4, 1992. — P. 84–105(a).
42. *Pulkkinen, L.* Life style in personality development. European Journal of Personality. — Vol. 6, 1992. — P. 139–155 (б).
43. *Schmeichel, B. J., Baumeister, R. F.* Self-regulatory strength. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications (pp. 64–82). New York, NY: Guilford Press, 2004.
44. *Vohs, K. D., Heatherton, T. F.* Self-regulatory failure: a resource-depletion approach. Psychological Science, 11, 2000. — P. 243–254.
45. *Vohs, K. D., Baumeister, R. F.* (Eds.) Handbook of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications. New York: Guilford Publications, 2016.

РАБОТЫ УЧЕНЫХ ЯРОСЛАВСКОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

УДК 159.9

Системные качества как метаоператоры сознания (статья первая)*

А. В. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Представлены теоретические и методологические материалы, раскрывающие и объясняющие сущность операционных функций системных качеств в обеспечении сознания. Обосновано положение, согласно которому основные свойства сознания — его атрибуты являются производными от базовых характеристик системных качеств. Дана новая интерпретация главных атрибутов сознания — его идеальности и самопрезентированности. Системные качества эксплицированы в принципиально новой функции — как операционные средства обеспечения сознания. На основе сформулированного подхода предложено объяснение когнитивных механизмов, лежащих в основе генерации психикой нового содержания и составляющих основу мышления.

Ключевые слова: сознание, системные качества, атрибуты, идеальное, эмерджентность, интенциональность, трансцендентность, интеграция, синергетичность, оператор, мышление.

I

Понятие системных качеств, как известно, играет очень важную и во многом определяющую роль в структуре современного научного познания в целом и психологического познания, в особенности. Оно, равно как и те механизмы, которые лежат в основе их порождения — механизмы интегративного типа часто вообще рассматриваются как «сердцевина» всей системной методологии¹. Причем, еще бóльшую значимость эти положения обретают по отношению к наиболее сложным предметам познания, одним из ярких представителей которых является сознание. В силу этого, есть основания полагать, что эвристический потенциал данного понятия с наибольшей полнотой может проявиться именно по отношению к этому — максимально сложному и интегративному психическому феномену². Верификация данного предположения составляет основную цель данной статьи.

Переходя к его рассмотрению, представляется целесообразным осуществить следующий гносеологический прием. В феномене сознания, с одной стороны, и в понятии системных качеств, с другой, необходимо выделить их основные, критически значимые — *атрибутивные* свойства, которые определяют их сущность и содержание. После этого необходимо сопоставить эти свойства, то есть, фактически, провести сравнительный

анализ рассматриваемых сущностей. По отношению к понятию системных качеств данный вопрос решается относительно проще, поскольку в методологии системного подхода существуют достаточно четкие критерии дифференциации данного типа качеств. С одной стороны, это качества, которые присущи именно *целостности*, но которые отсутствуют у каждой из ее частей, а также у их аддитивной совокупности. С другой стороны, еще одной важнейшей их особенностью, которая одновременно является и их базовым дифференцирующим признаком по отношению к качествам иных типов, выступает их так называемый *чувственно-сверхчувственный* характер [22]. Они тем и от-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ); № проекта 19-0013-00113.

** Как отмечал в этой связи В. П. Кузьмин, «вообще, когда речь идет о системном подходе или системном анализе — shersher l'intégration (ищите интеграцию). В определенном смысле системный подход и есть методологическое средство изучения интеграции, точнее, интегрированных объектов и интегральных зависимостей и взаимодействий. Такова действительная тайна системного подхода. И не случайно, конечно, греческое слово «система» (systema), означающее целое, составленное из частей, объединение, и латинское слово «интеграция» (integratio), означающее полный, целый, объединенный в целое, связаны глубоким сущностным единством, ибо каждое из них раскрывается через другое» [22].

*** Используя здесь и далее словосочетание «феномен сознания», мы не преследуем никакой иной цели, кроме той, которая состоит только в фиксации сознания как предмета исследования.

личаются от других типов качеств, что могут быть не данными непосредственному чувственному восприятию — быть сверхчувственными. Другими словами, важнейшим и наиболее специфическим атрибутом системных качеств является уникально присущее им свойство, заключающееся в их чувственно-сверхчувственной природе. Они, характеризуя качественную определенность системы в целом и, более того, раскрывая и воплощая ее главные, наиболее интегративные особенности и свойства, могут быть, вместе с тем, не данными чувственному восприятию. Они, существуя реально — онтологически, тем не менее, могут быть и не ощущаемыми, а потому репрезентируются лишь в сверхчувственной, то есть собственной *идеальной* форме. Само идеальное, следовательно, — это и есть доминантная и наиболее специфическая форма существования системных качеств как таковых. Форма их данности — принципиально иная, нежели чувственная данность. Однако от этого сам факт такой данности не перестает существовать. Они могут презентироваться субъекту не модально, а принципиально иными средствами — так сказать, *амодально*.

По отношению к феномену сознания данный вопрос значительно более труден, поскольку именно проблема экспликации и интерпретации его базовых атрибутов — это одна из наиболее сложных, вполне самостоятельных и, по существу, фундаментальных теоретических задач психологии. Она, к тому же, имеет ряд вариантов своего решения, которые отнюдь не всегда хорошо согласуются друг с другом. Вместе с тем, если все же выделять, так сказать, «главное из главного», то достаточно отчетливо эксплицируются два — именно главных, то есть *критически* значимых атрибута сознания [5, 10, 29, 30]. С одной стороны, это, разумеется, атрибут *целостности*, который, в свою очередь, имеет ряд своих модусов. В частности, это его производность от многих иных содержательных «составляющих» психики, но одновременно и несводимость к ним и к их агрегативной совокупности (то есть свойство супераддитивности) [11, 12]. Это, далее, и принципиальная невозможность его существования вне целостности как таковой (неделимость) и ведущая роль механизмов интегративного плана в его обеспечении. Это — и локализация именно на высшем уровне организации психики в целом и др. [13, 20]. С другой стороны, ярчайшим атрибутом сознания является, конечно, свойство идеальности и, соответственно непосредственной данности — причем, данности не столько модальной, сколько амодальной. Содержание, а частично — и операционные средства психики открываются ей самой в сознании отнюдь не посредством каких-либо «органов чувств», а прин-

ципиально иначе — идеально (то есть сверхчувственно, амодально).

Констатируя наличие и у системных качеств, и у феномена сознания двух указанных — наиболее важных и, по существу, атрибутивных особенностей, нельзя, однако, не видеть их очевидного *подобия*. Они, фактически, *идентичны* по их сути — природе и содержанию. Обнаруживается ситуация, при которой определяющие — критически значимые особенности (то есть именно атрибуты) системных качеств, с одной стороны, и феномена сознания, с другой, фактически, идентичны. Такое подобие, доходящее до степени совпадения, является не только очень принципиальным, но и вполне закономерным. В его основе, по нашему мнению, лежит еще более глубинная связь самих механизмов формирования системных качеств, с одной стороны, и функционирования сознания, с другой. Соответственно, механизмы, лежащие в основе порождения системных качеств, по-видимому, играют определяющую роль также и в организации сознания. Порождение — генерация этих качеств, а затем их реализация в функциональной организации сознания как его операционных средств, по всей вероятности, и лежит в основе собственно процессуальной динамики сознания, а в значительной степени составляет самую ее суть. Естественно, что эти положения носят пока характер, хотя и вполне обоснованных, но все же *предположений* и, соответственно, нуждаются в обосновании, что и будет предпринято ниже. Однако именно в их свете эксплицируется следующее — важное, на наш взгляд, обстоятельство. Если они, действительно, справедливы, то на функциональную организацию сознания, а также на его субъективно представленную феноменологию, должны транспонироваться все те атрибутивные особенности и свойства, которыми характеризуются системные качества в целом. Одновременно и само это транспонирование, если оно, действительно, обнаружится, должно рассматриваться как доказательство сформулированных выше предположений.

II

Обращаясь к базовому атрибуту сознания — свойству *идеальности*, необходимо подчеркнуть следующее. Как бы ни трактовать сознание, с каких бы позиций его ни рассматривать, как бы ни эксплицировать его содержание и структуру, никуда не уйти от того фундаментального факта, что сама его сущность состоит именно в его идеальной природе. Результативно — феноменологически оно всегда дано лишь как идеальное [15]. Понятия идеального и осознаваемого являются, фактически, взаимополагаемыми и естественным образом взаимно детерминированными. Любое содержание потому и осознается, что обретает

форму идеального, переводится из любой иной формы репрезентации в психике именно в форму идеального. С этих позиций не только сознание в целом, но и его ключевой процесс — процесс *осознания* должен быть проинтерпретирован как перевод не-идеального в идеальное. Этот процесс, а точнее — даже механизм во многом и является таким переводом.

Вместе с тем, истинная сложность данного вопроса заключается в том, что идеальное само по себе, в принципе недоступно прямому чувственному восприятию; оно по самой своей природе в принципе, то есть атрибутивно сверхчувственно. Однако, от того, что оно является сверхчувственным, а потому — не репрезентируемым сенсорно, оно не только не перестает быть фактом субъективной реальности, но, наоборот, выступает как наиболее очевидная и феноменологически бесспорная часть этой реальности (а строго говоря — и как вся она, и как только она). Следовательно, идеальное дано субъекту, но принципиально иначе, нежели это возможно посредством чувственного восприятия. В свою очередь, это означает, что в структуре психики в целом и в функциональной организации сознания, в особенности, должны быть представлены соответствующие — очень специфические средства и механизмы. Они должны обеспечивать эту «иную данность», которая является парадоксальной по самой своей сути: она, фактически, означает своеобразную «чувствительность к нечувственному» (точнее, к сверхчувственному), то есть к идеальному. Это — сензитивность к тому, для чего нет адекватных средств в самой сензитивности, то есть в сенсорно-перцептивной сфере. В связи с этим и возникает ключевой вопрос — как же это возможно?

Итак, анализ приводит к формулировке двух основных положений. С одной стороны, это положение о «чувственно-сверхчувственном» характере системных качеств как их базовом атрибуте и, соответственно, как о наиболее специфической форме их существования. С другой стороны, это положение о существовании особой — сверхчувственной форме данности идеального. Вместе с тем, их сопоставление свидетельствует о том, что оба они являются не только теснейшим образом взаимосвязанными, но и, по существу, взаимополагаемыми. И именно эта их атрибутивная — глубинная и органичная взаимосвязь позволяет предложить один из возможных вариантов решения сформулированных выше вопросов, сущность которого состоит в следующем.

Одной из основных особенностей системных качеств (не исключено, что вообще — основной) является, как отмечалось выше, то, что они могут носить сверхчувственный характер. Они могут быть недоступными прямому чувственному

восприятию и познанию; быть, так сказать, немодальными, точнее — надмодальными. Кроме того, они могут обнаруживаться и «улавливаться» субъектом на основе и за счет выявления определенных инвариантов в чувственной информации — за счет ее интеграции, систематизации и структурирования. Они могут обнаруживаться также и в результате процедур концептуализации, идеализации и пр. Реально характеризуя объекты и принадлежа им, они могут, в то же время, обнаруживаться субъектом не за счет их прямого чувственного восприятия, а лишь на основе переработки информации об иных качествах — материальных и функциональных, то есть качеств, доступных чувственному восприятию. Поэтому системные качества по необходимости имеют идеальную природу — идеальную в том смысле, что они выступают продуктом и результатом обработки чувственных (то есть субидеальных) данных.

В связи с этим, несколько иначе, чем это полагается традиционно раскрывается и само понятие идеального. С одной стороны, идеальное предстает как необходимое содержание системных качеств как таковых, как модус их существования (по крайней мере, — в психике). С другой стороны, в идеальном достигается своего рода синтез сверхчувственного (то есть не данного посредством чувственного восприятия) и чувственного — данного психике. Ничто не обладает такой субъективной несомненностью как идеальное; оно дано субъекту, репрезентировано его психике *непосредственно*. Таким образом, идеальное — это такой способ «улавливания» психикой системных качеств (как сверхчувственных по своей природе), который позволяет сделать их чувственными — но не в том смысле, что они начинают ощущаться какой-либо модальностью. Более того, можно предположить, что само идеальное как очень существенная компонента психики, как форма ее существования — это и есть отображение в ней системных качеств внешней среды. Если чувственное познание («до-идеальное») характеризуется сензитивностью по отношению к материальным и функциональным качествам, объективной реальности, то идеальное есть форма отображения и способ интрапсихического существования системных качеств внешнего мира.

При этом обязательно следует учитывать, что именно системные качества являются не просто и не только *одним* из базовых типов качеств объективной реальности. Они выступают наиболее обобщенным, интегративным, а потому — *наиболее* значимым и наиболее насыщенным в плане информационного содержания их типом. Следовательно, именно их адекватное и, по возможности, наиболее полное отображение является одновре-

менно и наиболее значимым в плане обеспечения общего информационного взаимодействия со средой, в плане полноты ее репрезентации во внутреннем мире. Для этого они должны восприниматься, «улавливаться» субъектом именно в их атрибутивных особенностях и характеристиках — в их интегративном, обобщенном и синтетическом статусе, то есть как свойства и проявления феноменов организации и целостности объектов внешнего мира. Все это и оказывается возможным, благодаря тому, что они — именно в этой своей сверхчувственной природе — адекватно репрезентируются в психике в аналогичной, то есть также сверхчувственной природе (как идеальные). Тем самым они составляют его суть и содержание идеального. Оно, а также его формирование и функционирование, должно быть понято в этой связи как такой способ «улавливания» и репрезентации важнейших качеств внешнего мира — его системных качеств, который адекватен самой их природе, а потому обеспечивает и адекватность самого их восприятия и последующего использования. Разумеется, пока не решенным остается другой — также очень важный вопрос: что же именно обеспечивает субъекту «чувствительность к сверхчувственному», то есть к идеальному? Почему оно не просто ощущается (пусть даже и специфическим образом), но и дано с максимальной степенью субъективной отчетливости и несомненности? Как оно становится содержанием сознания?

III

Действительно, в свете проведенного анализа, идеальное может быть интерпретировано как атрибут репрезентации системных качеств, как форма их отображения в психике. Однако это такая форма, которая, являясь системным качеством и, следовательно, сверхчувственным свойством, все же субъективно дана — презентирована, но не чувственно, а в иной форме — в форме осознаваемого. Само идеальное дано лишь постольку, поскольку оно осознается, а механизм осознания — это и есть доступ к идеальному. Его содержанием как раз и выступает репрезентация психикой важнейших свойств реальности — системных качеств. В действительности, они репрезентированы в ней — даны субъективно и непосредственно как идеальное; они и составляют содержание самого идеального. Соответственно, они и ощущаются как именно таковые, то есть по-особому — амодально, посредством осознания.

В свете этого, можно видеть, что системные качества являются основным механизмом конституирования идеального как такового. Они выступают уже не только как то, в чем нечто *проявляется* (то есть не только в своем гносеологическом

статусе), а более глубинно — тем, чем нечто *является*. Посредством этого они раскрываются в своем онтологическом статусе — в качестве одного из механизмов и одного из операционных средств формирования идеального, а потому — и как одна из важнейших «составляющих» общей онтологии психического. В них материальный носитель организован в такой степени, что практически полностью «отрицается» его исходный материал. Тем самым выполняется один из важнейших критериев системных качеств: «в них есть то, чего в нем (то есть в материале — их носителе) нет». И наоборот, — «в нем (носителе) нет того, что в них есть (самого свойства идеальности)».

Во всем этом с высокой степенью очевидности и выраженности проявляется и то, что данные средства и механизмы выступают, фактически, как родовые по отношению к еще более общему, то есть *родовому* механизму. Это — механизм, вытекающий из самой сути генеративно-порождающей природы системных качеств как таковых и связанных с ними интегративных — синергетических эффектов. Его суть в том и состоит, что, благодаря системным качествам, оказывается возможным «выход за наличное содержание». Становится возможной генерация нового содержания и нового потенциала систем, несводимого к аддитивной совокупности множества ее компонентов (и непосредственно не выводимого из него). Этот общий механизм имеет целый ряд важных и в принципе известных в психологии проявлений и следствий. Например, это синтетическая по своей сути природа подавляющего большинства наиболее специфических для мышления операций — синтеза, обобщения, абстрагирования [14, 33]. Это, далее, и основная загадка мышления (его наиболее «жгучая тайна»), состоящая в сущности перехода от посылок (и их суммы) к нахождению решения — как того нового, чего в принципе нет в простой сумме первых [14, 38]. Здесь механизм системных качеств выступает уже как ключевое звено, точнее — как базовый механизм, обеспечивающий получение принципиально нового содержания; как переход от данного к требуемому, как механизм генерации нового. Наконец, это и ключевой атрибут сознания — его трансцендентность, то есть постоянный «выход за наличное» [7, 10, 42, 43]. Сознание в каждый последующий момент времени — уже не то, чем оно было в предыдущий момент; оно постоянно и «выходит» за свои собственные границы, что и обеспечивается перманентной генерацией системных качеств [18]. Именно генерация системных качеств является механизмом этого «выхода» и лежит поэтому в основе трансцендентности сознания.

Итак, системные качества, выступая механизмом конституирования идеального, эксплицируют

свой более общий смысл и даже своего рода — «миссию». Они являются общими по сфере действия и интегративным по природе *средствами*, обеспечивающим целый ряд важных психологических феноменов и закономерностей, особенностей и принципов организации психического. Фактически, системные качества — это и есть реальная онтология его интегративных механизмов, так сказать, «интеграция в действии». Причем, все это наиболее полно и явно представлено именно по отношению к конституированию идеального. Тем самым, высший уровень структурной организации психики — сознание, его содержание и механизмы оказываются непосредственно производными от еще одного базового типа качеств — системных [18, 19]. Они, в свою очередь, выступают комплексным средством — генеративно-порождающим механизмом, приводящим к формированию и обеспечению функционирования психики в целом. За этим подобием стоят причины еще более глубокого и, по существу, фундаментального порядка: сами системные качества, по-видимому, выступают наиболее важным и специфическим операционным средством, механизмом феномена сознания как такового. Это объясняется тем, что именно они обеспечивают возможность существования такого уникального свойства, каковым является свойство идеальности, сверхчувственности.

IV

Очень показательно, что именно этот вывод самым непосредственным образом связан с основными целями данной статьи и, следовательно, имеет наиболее принципиальное значение. В силу этого, на нем необходимо остановиться более подробно. Это означает, что в сферу анализа должны быть вовлечены также и *иные* — основные свойства сознания, выступающие как его базовые атрибуты. Если и по отношению к ним, точнее к их связи с основными особенностями сознания будет выявлена аналогичная — также глубинная и органичная связь, то это будет уже *решающим* образом верифицировать предположение об операционной функции системных качеств по отношению к феномену сознания.

При этом, как указывалось выше, следует учитывать сложность вопроса о составе базовых атрибутов сознания, а также неоднозначность не только способов его решения, но и подходов к нему. При этом следует дифференцировать два основных значения самого понятия атрибутов — *узкое* и *широкое*. Согласно первому, в качестве атрибутов сознания рассматривается достаточно ограниченный и вполне традиционный круг его базовых характеристик (субъективность, идеальность, целостность, имманентность, интенциональность, трансцендентность, эмерджент-

ность [3, 4, 8, 18, 29, 41]). Согласно второму, речь идет уже не только об атрибутах как таковых, но и об атрибутивных особенностях, а в их сферу включаются не только те или иные характеристики сознания, но и наиболее общие закономерности его структурной и функциональной организации. Они обозначаются также и как ее основные *принципы* (например, принципы одноканальности, иерархичности и др.).

Учитывая эти положения, перейдем к рассмотрению вопроса о возможной связи (и, не исключено, — взаимопологаемости) основных особенностей системных качеств с основными атрибутами и принципами организации сознания. При этом очень показательно, что уже с самых первых шагов такого рассмотрения весьма отчетливо проявляется следующая важная особенность. Она состоит в том, что эта связь, как правило, эксплицируется очень явным и вполне непосредственным — даже *естественным* образом и, в силу этого, зачастую не нуждается в подробном обосновании, а лишь в указании на смысл тех или иных направлений, по которым она прослеживается. И уже сама эта очевидность и естественность не только может, но и должна рассматриваться в качестве верификационного критерия наличия анализируемой связи. Вместе с тем, в ряде случаев она, все же, носит существенно более имплицитный и сложный характер, требуя более развернутого анализа, направленного на ее экспликацию и объяснение.

Принимая во внимание данное обстоятельство, начнем рассмотрение с наиболее общей и очевидной, а потому — и относительно наиболее демонстративной особенности системных качеств. Она зафиксирована в наиболее известном — традиционном определении данного типа качеств. Это такие свойства целого, которые присущи только ему, но отсутствуют у любой его части и у их простой суммы. Данная особенность системных качеств обычно рассматривается как их критически значимый атрибут, как своеобразное *sine qua non* этих качеств — то, без чего их нет. Она вообще конституирует эти качества как таковые — как то, «благодаря чему нечто является тем, чем оно является» []. Подчеркнем также, что, несмотря на свою простоту (в действительности, лишь кажущуюся), данное свойство имеет целый ряд существенно разных аспектов и, соответственно, разных следствий для проводимого здесь анализа.

V

Действительно, трудно не видеть того очевидного обстоятельства, что именно это их базовое свойство не только лежит в основе важнейшего атрибута сознания — его *эмерджентности*, но и, фактически, его и составляет и даже кон-

ституирует. При этом следует учитывать, что сама эмерджентность имеет несколько модусов, которые, впрочем, объединяются единой — общей чертой. Она как раз и заключается в том, что важнейшей специфической особенностью феномена сознания, равно как и его основных компонентов, является именно порождение, возникновение новых качеств и характеристик на базе синтеза «старых» посредством их интеграции. Тем самым и достигается своеобразный выход за наличное, генерация нового содержания.

Так, это новое содержание возникает при *наиболее* кардинальной качественной трансформации — на известной границе, обозначаемой понятием «психофизиологического сечения», то есть при переходе от материального к идеальному (пусть и представленному в наиболее простой форме — в форме ощущения). Далее, оно же возникает и при другом качественном переходе — на границе бессознательного и сознательного. Кроме того, оно порождается и при существенно более локальных процессах — например, при переходе от неизвестного к известному — точнее, к его осознанию. Более того, именно такого рода качественные трансформации лежит в основе того, что вообще рассматривается как основной механизм функциональной организации сознания и обозначается понятием «механизма осознания» — перехода от неосознаваемого к осознаваемому. Фактически, эта генерация и есть основной механизм порождения новых качественных характеристик и самого сознания, и психики в целом. Поэтому основной механизм сознания выступает, фактически, как форма и частный случай общего механизма генерации новых качеств за счет интегративных эффектов, составляющих саму суть системных качеств. Следовательно, именно основной механизм сознания, то есть перевод из неосознаваемого в осознаваемое, должен пониматься как конкретная форма бытия самих этих качеств. Они из своего гносеологического статуса (как характеристик некоторой сущности) трансформируются в онтологический статус, поскольку становятся реальными *средствами* функционирования определенной сущности — в данном случае сознания. Однако, как показано выше, именно это и оставляет суть самого механизма окачествления — в данном случае по отношению к системным качествам.

VI

Далее, с не меньшей очевидностью и полнотой эксплицируется связь еще одного базового атрибута сознания — свойства его *трансцендентности* с этой же базовой особенностью системных качеств. Как известно, сама трансцендентность трактуется в философии и в психологии в двух несколько различных значениях — широко и уз-

ком. В первом из них она характеризует то, что принципиально недоступно опытному познанию или не основано на опыте. Трансцендентным в этом — широком значении обозначается сфера абсолютной потенциальности, не актуализированная в данный момент времени и не выражаемая в опыте в силу ее принципиальной неадекватности существующим средствам познания. В этом же значении трансцендентное понимается в качестве «потустороннего» в отличие от имманентного как «посюстороннего». Начиная с И. Канта, термин «трансцендентный» употреблялся в философии для характеристики ноуменов, то есть вещей-в-себе, которые хотя и проявляются в мире феноменов в виде известных нам явлений, но принципиально недоступны познанию [16]. Во втором — более узком и специфицированном по отношению к психологии сознания значении данный термин используется как указание на его важнейшее свойство, заключающееся в его способности к постоянному выходу за пределы самого себя, в перманентном преодолении собственных границ^{*}.

Трансцендентальность сознания означает, что оно одновременно представляет собой и то, что «оно есть», и «выход за то, чем оно является». Осознание чего-либо возможно лишь на основе выхода за содержание самого осознаваемого; само же осознание чего-либо — это также выход за пределы осознаваемого содержания. Данное свойство исследовано во многих психологических и философских течениях; оно получило в них различное терминологическое обрамление, но суть его остается постоянной [9, 12]. Так, например, оно может эксплицироваться в терминах контента и контекста: по-настоящему осознать какое-либо содержание (контент) можно лишь включив его в некоторый контекст, то есть, фактически, осуществив выход за пределы самого исходного содержания сознания, расширив его границы. В другой терминологической традиции используется, скажем, понятие рефлексивной рамки, которая постоянно меняется — «скользит», а ее расширение это и есть механизм осознания как такового [35]. Аналогичный смысл имеет и понятие рефлексивного выхода [27]. Подчеркнем, что и само свойство трансцендентальности, и указанные выше способы его терминологического оформления — отражают, действительно, основополагающую и многократно верифицированную характеристику сознания. Вместе с тем, нельзя не видеть, что сама трансцендентальность является, фактически, *alter ego* его бытия именно как процес-

* Данный атрибут отражен во многих определениях и выражениях. Так, в частности, отмечается, что сознание в любой момент — другое, чем в прошлый момент; что сознание — это всегда выход за само себя; что сознание — это всегда другое по отношению к себе [23].

са (а не как статического образования, не как относительно фиксированного состояния). Действительно, трансценденция как таковая предполагает не только и даже не столько интеграцию какого-либо содержания, но и процесс включения этого содержания в какой-либо метаконтекст. Именно это включение приводит к тому, что в его результате, то есть на следующем этапе процесса, возникает новое содержание, которое также начинает осознаваться. В этой связи очень глубокой и емкой является мысль М.К. Мамардашвили: «Сознание или сознательное восприятие есть возможность большего сознания, то есть возможность воспроизводства и расширения в объеме себе подобного» [23]. Эту возможность «большее сознания» автор непосредственно связывает с механизмом «приведения себя в иное состояние, чем я был до того момента, после которого можно считать, что нечто воспринято. Я — иной, чем был прежде» [23].

Итак, можно видеть, что трансцендентность не просто сазана с важнейшим атрибутом системных качеств — с генерацией нового содержания, новых свойств за счет интегративных эффектов, составляющих самую их суть, но, фактически, во многом попросту и является им, точнее, — формой его реализации в психике. Другими словами, она выступает на уровне сознания формой бытия этой атрибутивной особенности системных качеств; она является так сказать этим «атрибутом в действии». В результате данное свойство, присущее системным качествам, становится средством и даже механизмом, присущим носителю (в данном случае — сознанию) и, следовательно, неотъемлемым компонентом его содержания, обретая *онтологический статус*. Подчеркнем также, что в этом проявляется и еще одна особенность глубокой общности атрибутов системных качеств и сознания. Это — их тесная взаимосвязь и взаимоплагаемость, а также наличие многочисленных «зон перекрытия» в их содержании. Так, в частности, можно видеть, что сама трансцендентность объективно и, фактически, нерасторжимо сопряжена с эмерджентностью, поскольку выход за наличное (как проявления первой) невозможен без генерации нового (как проявления второй).

В связи с этим, эксплицируются, далее, и глубокие детерминационные отношения этого же базового атрибута системных качеств с еще одной важнейшей особенностью сознания. Она, правда, не входит в традиционный перечень его атрибутов, хотя по степени обобщенности и специфичности природе сознания имеет, фактически, тот же статус, что и они. Чаще всего она обозначается понятием потока сознания, в котором отражена важнейшая особенность сознания — его *непрерывность* [21]. В сознании выход за наличное

посредством генерации нового — трансценденции сопровождается сохранением старого (за счет мнемических средств), а само новое обретает смысл и вообще осознается только на основе связи с ним и в его контексте. Тем самым, обеспечивается преемственность нового и старого, что и лежит в основу непрерывности — ощущения «потока сознания» а в более общем плане и в ощущении непрерывности опыта, его внутренней связанности и устойчивости «Я» во времени. Кроме того, в свете данного свойства сознание эксплицируется как принадлежащее к особому классу систем — к динамическим системам с трансформирующим содержанием и сменной детерминацией [2, 37].

VII

Все рассмотренные выше атрибутивные характеристики сознания неразрывно сопряжены с еще одним его атрибутом — *имманентностью*. Более того, они в известной определенной мере выступают как производные от него, хотя и сами, в свою очередь, являются его предпосылками. Действительно, суть системных качеств состоит в том, что они в определяющей степени выступают продуктами и результатами организации как таковой. Этой организации подвергаются те «составляющие» системы, которые обладают иными типами качеств — материальными и функциональными. Следовательно, системные качества, характеризуя нечто именно как целое, в то же время, коренятся в самом основании этого целого — прежде всего, в его материальных основах, в материальных качествах. Они, следовательно, внутренне связаны с самой сущностью, проявлениями которой они выступают. Они имманентно принадлежат ей и локализованы внутри нее, а не привносятся в нее за счет какой-либо дополнительной организации. Для того чтобы они возникли, не требуется привлечения ресурсов извне, хотя это также может иметь место и, более того, является весьма распространенным случаем, но, тем не менее, — и это главное, не является необходимым условием для порождения самих системных качеств. В этом, кстати говоря, заложены детерминанты и еще одного важного свойства сознания — его самодетерминированности, хотя оно обычно, но, на наш взгляд, не вполне оправданно не рассматривается в качестве атрибута сознания.

VIII

Еще одним — также важнейшим свойством системных качеств является атрибутивно присущая им *целостность*. Более того, оно является в известном смысле генетически первичным по отношению ко многим иным его свойствам [3, 25]. Дело в том, что по своей природе системные качества — это такие свойства, которые существуют и обнаруживаются именно на уровне целого,

по отношению к целостности и вообще являются «функцией от целостности». Эксплицируя некоторую сущность как целое, они сами не могут быть расчленены — декомпозированы на части без утраты их качественной определенности — в этом случае они попросту перестают быть тем, чем они, в действительности, являются. Декомпозиция системных качеств — это своего рода «противоречие в терминах», поскольку она приводит к их деструкции. Кроме того, системные качества, как следует из их базового определения, это всегда продукт определенной интеграции. Сама же интеграция, фактически, также по определению, не может быть расчленена на какие-либо части, а выступает как единоподчиненный процесс. В противном случае имела бы место, так сказать, «дифференцированная интеграция», что, конечно, лишено смысла. Интеграция всегда ведет к целому, а в основе целого и целостности всегда лежит интеграция. Однако именно это как раз и составляет одну из важнейших и феноменологически бесспорных особенностей и самого сознания — оно целостно и едино, что обеспечивает важнейший атрибут личности в норме — субъектность как таковую, ее «самость». За счет этого достигается ощущение внутренней целостности и единства внутреннего мира¹.

Именно эти закономерности не только очень полно и рельефно проявляются и по отношению к сознанию, но во многом вообще образуют — конституируют его качественную определенность. Действительно, важной и очень специфической особенностью со-знания, составляющей одну из граней его качественной определенности, является то, что оно выступает не просто одним из феноменов интегративного типа, а рассматривается (и совершенно по праву) как высшая форма и ступень интегративной целостности. Оно феноменологически всегда ощущается, репрезентируется как нечто целостное и неделимое, а через это достигается целостность и неделимость самопрезентации внутреннего мира. Прямым следствием этого является и то — многократно описанное и проинтерпретированное свойство психики в целом и сознания, в особенности, которое обозначается понятием одноканальности, «однофокусности» функционирования [26]. Конечно, такого рода «фокусы» могут непрерывно и очень быстро меняться (что составляет, как известно, феномен переключаемости сознания), но сам факт данной закономерности остается неизменным. И напротив, нарушение этой закономерности — «единства и единственности» интеграции ведет не просто к одному из, а к наиболее грубому из всех известных случаев психической патологии — к раздво-

нию и расщеплению (к шизису), то есть к шизофрении.

В этом проявляется еще одна грань взаимопологаемости основных свойств системных качеств и базовых атрибутов сознания. Она состоит в том, что не только уже известные особенности системных качеств проявляются или воплощаются в атрибутивных чертах сознания, но и само сознание может и должно рассматриваться в качестве своеобразного «источника» для обнаружения новых, дополнительных особенностей этих качеств. Данное положение является не только вполне обоснованным, но и даже необходимым, поскольку именно сознание, как известно, является одной из наиболее сложноорганизованных систем (а не исключено, и самой сложноорганизованной); следовательно, в нем с наибольшей полнотой и, фактически, исчерпывающим образом представлены все, в том числе и неизвестные пока особенности системных качеств. Поэтому его исследование имеет и методологическое значение в плане развития представлений о системном подходе в целом и о категории качеств, прежде всего, системных.

IX

Далее, существует глубинное подобие природы системных качеств с еще одним и также базовым атрибутом сознания — *интенциональностью*. Как известно, она нередко трактуется как вообще *основной* атрибут сознания, как его центральное свойство — быть *направленным* на некоторый предмет. Оно, по определению, всегда направлено на что-либо — на тот или иной объект внешней среды или аспект внутреннего мира. «Неинтенционального» сознания быть не может: это противоречие в терминах. В свою очередь, само это свойство имеет два основных аспекта. Первый: в нем зафиксирована атрибутивно присутствующая сознанию, так сказать, «разомкнутость» — ориентированность на то, что находится вне его самого. Второй: благодаря интенциональности сознание в целом и любой его компонент всегда оказываются как бы «отягощенными» тем предметом, на который они направлены и который получает в них свое «удвоенное бытие», свою психическую репрезентацию. В результате оказывается, что сознание — это всегда осознание чего-либо, исходно не принадлежащего ему самому. Оно всегда является знанием о чем-либо: со-знание — это нечто, всегда со-проводящее *знаниями* (а одновременно и со-проводящее знания). Иными словами, даже в самой этимологическипонятной со-знания отражены те фундаментальные следствия, к которым приводит одна из его атрибутивных характеристик — интенциональность. Сознание, будучи для субъекта несомненной и «чистой» субъективной реальностью, не может,

однако, существовать само по себе — не будучи обусловленным тем, на что оно направлено². Поэтому оно может существовать лишь, так сказать, «в связанном виде», в неразрывной связи и взаимопологаемости со знаниями о том, что ему самому не принадлежит.

Вместе с тем, связь этого атрибута сознания с природой системных качеств носит существенно более имплицитный и трудный для выявления, а также интерпретации характер, хотя она также очень важна для экспликации роли этих качеств в его структурно-функциональной организации. На наш взгляд, для ее адекватной интерпретации необходимо дифференцировать в понятии системных качеств (и, соответственно, в той реальности, которая им обозначается) два основных аспекта — формальный и содержательный. Первый сопряжен с теми механизмами, средствами и закономерностями, которые лежат в основе формирования и функционирования этих качеств — выступают их операционными *средствами*. Второй, напротив, сопряжен уже с тем «материалом», который подвергается их действию. Понятно также, что оба этих аспекта теснейшим образом взаимосвязаны, поскольку первый вообще не может реализовываться и существовать вне второго, а второй, подвергаясь действию с его стороны, обретает те — новые качества, которые обозначаются понятием системных. Не менее очевидно и то, что они должны обладать и относительной самостоятельностью, а первый из этих аспектов должен носить существенно более общий характер — быть, так сказать, «нечувствительным» к тому содержанию, на которое он накладывается и по отношению к которому он реализуется. Только в этом случае системные качества как особый и очень широко представленный в реальности их тип может обрести ту — объективно представленную высочайшую степень распространенности и обобщенности, которая имеет место в действительности. Однако трудно не видеть и того, что именно эта особенность — относительная самостоятельность двух базовых аспектов как раз и выступает важной особенностью организации сознания. Действительно, только в этом случае может быть обеспечена собственно операционная функция всех психических процессов — прежде всего, конечно, когнитивных, а также ее реализация по отношению к беспрецедентно широкому спектру различий в предметном и ином содержании перерабатываемой информации. Кроме того, подчеркнем, что во всем этом эксплицируется известная ди-

алектика формы и содержания в целом, а также взаимодействие операторного и операндного начал в организации психики, в особенности.

Детализируя анализ данного атрибута, отметим, далее, что он характерен не только для сознания в целом, но и воспроизводится также в его основных «составляющих» — в его компонентах. Это означает, что любой из компонентов осознания, обладая свойством интенциональности, выступает как противоречивое единство «чистой» принадлежности к субъективной реальности и ее наполненности (или даже — заполненности) содержанием объективной реальности — знаниями о ней. Вместе с тем, подчеркнем также, что в качестве базовых среди такого рода компонентов как раз и выступают основные когнитивные процессы, которые во многом и обеспечивают процессуально-психологическую основу сознание как такового. Действительно, интенциональность означает направленность на объект и, в то же время, несводимость к репрезентации этого содержания (по терминологии Ж.-П. Сартра — «прозрачность», «бегство» от содержания) [34]. В таком случае очевидно, что любой когнитивный процесс, действительно, (по определению) обладает свойством интенциональности, поскольку одним из его главных атрибутов как раз и выступает то, что он является своеобразным оператором (Л. М. Веккер [6]), то есть тем, чем познается (С. Л. Рубинштейн [33]). Любой из них не просто направлен на объект, в чем и состоит сама интенциональность, но и не может быть не направлен на него.

Кроме того, следует обязательно учитывать, что в качестве таких объектов направленности могут выступать и фактически выступают не только внешнеположенные сущности (то есть объекты внешней реальности), но и реальность субъективная. Это оказывается возможным благодаря тому, что любой когнитивный процесс, как отмечал С. Л. Рубинштейн, выступает уже не только тем, «чем познается», но и тем, «что познается» — причем, как со стороны психологического познания, так и со стороны его осознания субъектом. Именно трансформация любого когнитивного процесса из статуса *познающего* в статус *познаваемого* (и значит — осознаваемого), а затем и на основе этого — сосуществование и взаимодействие этих двух модусов как раз и лежит основе фундаментального атрибута психического — свойства самопрезентированности, которое составляет самую суть сознания как такового. Свойство интенциональности, в свою очередь, приводит к тому, что, сознание, будучи направленным на объект отражения и любой его аспект, в результате всегда оказывается как бы «отягощенным», наполненным продуктами и результатами этого отражения

¹ В этой связи очень показательным является знаменитое пушкинское выражение «... он, как душа, неразделим ...».

² Как отмечал в это связи К. Маркс, «На «духе» с самого начала лежит проклятие — быть «отягощенным» материей, которая выступает здесь в виде движущихся слоев воздуха, звуков — словом, в виде языка» [24].

(или — самоотражения). По отношению к когнитивным процессам это представлено в наиболее показательной и очевидной форме, поскольку их результаты всегда выступают для субъекта в форме определенных знаний о предмете отражения или самоотражения. Вместе с тем, это прослеживается и по отношению ко всем иным классам психических процессов. Феноменологически переживаемое состояние сознания всегда представлено как осознание чего-либо; как факт знания о чем-либо, то есть в форме знаний как таковых. Однако, это не само знание; сознание нередуцируемо до знаний, до тех или иных — многообразных форм и типов репрезентации внешнего и внутреннего мира, которые обеспечивают функционирование системы знаний.

Указанная выше несводимость сознания к результативным эффектам, обусловленная свойством интенциональности, как раз и составляет еще одну его атрибутивную особенность, которая по-разному обозначается в различных концепциях, но смысл которой остается в них идентичным. Например, это «ничто́жение» в сознании предметности, что приводит к известной метафоре «дыры» (*vide*), по Ж.-П. Сартру [34]; принципиальная «пустота» сознания (У. Джеймс [39]); «прозрачность» сознания (Э. Гуссерль [10]) и др. Суть данного свойства как раз и заключается в том, что сознание и каждый его компонент в итоге всегда приводят к порождению определенного результата, эффекта, выступающего, например, в форме знаний. Однако, само оно (и каждый его компонент) не является этим результативным проявлением, эффектом; оно нередуцируемо к ним — оно, используя вновь термин Ж.-П. Сартра, «бежит от предметности», «ничто́живает» [34] ее в себе; оно «пусто» в своем процессуальном статусе, свободно от предметности.

Х

Следующее и также очень важное проявление общности природы системных качеств и структурно-функциональной организации сознания связано уже не с тем или иным атрибутом последнего, а, скорее, с одним из базовых *механизмов* (или даже — с целым семейством принципиально сходных механизмов) этой организации. Он, к тому же, имеет и очень явные, феноменологически бесспорно представленные проявления, что в еще большей мере подчеркивает и его общность, и его значимость. Речь идет, разумеется, о *механизмах интегративного* типа, об интеграции как сквозном средстве (и принципе) организации сознания. Он, как известно, имеет множество конкретных экспликаций и достаточно подробно освещен в соответствующих исследованиях, в том числе, и наших [18–20], что освобождает от необходимости его подробной характеристики. В наиболее

общем и принципиальном плане он представляется достаточно определенным, а по отношению к структурно-функциональной организации сознания вообще стало «общим местом» указание на то, что оно не просто имеет интегративную природу и строение, но и вообще сами средства и механизмы именно интегративного типа лежат в основе организации сознания. Сознание трактуется — именно вследствие этого как «высшая интегративная целостность», синтезирующая в себе основные «составляющие» психики и вообще — являющаяся этим синтезом. Осуществляющаяся интеграция, как и любая иная интеграция, порождает, однако, новое качество — само качество осознаваемости, то есть выделение какого-либо фрагмента содержания психики как именно осознаваемого, как выделенного и представленного в «фокусе» сознания. Тем самым на организацию процесса осознания распространяются два фундаментальных и в целом — достаточно давно известные принципа, наиболее характерные именно для психологической природы сознания (интегративности и целостности). Однако именно они атрибутивно присущи и системным качествам как таковым — как типу, который именно качественно отличает их от всех иных их типов. Они — по определению суть и продукт действия механизмов интегративного плана, а та качественная «прибавка», которая генерируется посредством них, как раз и является непосредственным следствием действия этих механизмов. Кроме того, через эту атрибутивную связь прослеживаются и более глубокие отношения методологии системности и качественного анализа.

Итак, можно заключить, что механизм формирования системных качеств — это и есть одно из очень общих по смыслу, но конкретных по содержанию средств порождения принципиально нового — в том числе, и нового знания. Констатируя это, нельзя, конечно, не отметить, что предпосылки для данного заключения и даже близкие к нему положения уже были сформулированы в психологических исследованиях. И уже само это подтверждает их небезосновательность и достаточно общий характер. Мы имеем в виду, разумеется, исследования мышления, выполненные в русле гештальтпсихологии [7, 14].

Вместе с тем, необходимо подчеркнуть, что через нее же с достаточно высокой степенью очевидности и даже остроты обнаруживается еще один вопрос, точнее — определенная опасность, которую необходимо осознать и избегать. Ее можно обозначить как «системный редуционизм», сущность которого состоит в следующем. Точно так же, как и по отношению к предыдущей особенности, при раскрытии связи интегративных механизмов с природой системных качеств, необ-

ходимо дифференцировать два основных аспекта — формальный и содержательный. Первый связан с этими механизмами как особым и качественно специфическим их типом, точнее — даже с целой категорией механизмов. С этих позиций он эксплицируется не как какой-либо конкретный механизм, а как именно особый тип, как своего рода механизм, лежащий в основе многих конкретных механизмов, как метамеханизм. Второй аспект связан с теми конкретными — содержательными средствами, за счет которых он каждый раз осуществляется. Их установление и раскрытие является, с одной стороны, абсолютно необходимым в каждом отдельном исследовательском случае, поскольку без выявления содержания интегративных механизмов во всей их конкретике, они попросту не могут быть ни эксплицированы, ни объяснены с достаточной степенью корректности. Однако оно же является обычно и более сложной задачей, чем установление самого по себе факта их действия в том или иной конкретном случае. В силу этого, оно, как правило, осуществляется (если вообще осуществляется) лишь после того, как эксплицируется сам факт действия интегративных механизмов. Однако если до этого дело не доходит, а исследование ограничивается лишь указанием на «существование интегративных механизмов», то это является не столько объяснением, сколько лишь шагом на пути к нему и, фактически, казиробъяснением. В том случае, если данное обстоятельство не осознается, и возникает «системный редуционизм»: полагается, что указание на действие специфически системных механизмов интегративного типа само по себе является достаточным объяснительным средством*.

XI

Очевидно, что опасность такой ошибки может быть устранена лишь тогда, когда будут выявлены и проинтерпретированы конкретные — именно содержательные особенности и закономерности механизмов интегративного типа. Это, в свою очередь, ставит новые — еще более сложные вопросы. И, безусловно, главным среди них является вопрос о том, почему же, собственно говоря, именно механизм генерации системных качеств способен порождать принципиально новое содержание в целом и новое знание, в частности? Каково содержание этого механизма? Следует учитывать также, что в наиболее общем плане, хотя, по нашему мнению, и в недостаточно глубоко виде данный вопрос имеет свое традиционно принятое решение. Согласно ему, генерация нового

объясняется тем, что оно трактуется как следствие действия собственно интегративных механизмов, которые, в отличие от агрегативных — суммативных, как раз и обеспечивают эффекты собственно генеративного, продуктивного плана. На более глубоком уровне детализации эти же эффекты и механизмы связываются с механизмами *синергетического* типа, сама суть которых, как известно, в том и состоит, что они выступают конкретными средствами выхода за пределы простой совокупности тех или иных «составляющих». Они дают такой эффект, который выходит за пределы простой суммы интегрируемых компонентов, за пределы суммы их функциональных потенциалов. Однако и в этом случае исходный вопрос не решается полностью, а переносится в другую плоскость и формулируется следующим образом. Почему именно эффекты синергии обеспечивают выход за наличное? Как достигает интегративная «прибавка»? Почему и как возникает новое содержание? Не нарушаются ли при этом известные и фундаментальные по своей сути законы сохранения?

На наш взгляд, в этом плане могут быть сформулированы следующие положения, способствующие решению сформулированных вопросов (подчеркиваем — только способствующие, но еще недостаточные сами по себе для их решения). В этих целях уместно обратиться, прежде всего, к классическим исследованиям, выполненным в гештальтпсихологии и, в частности, к известному феномену, лежащему в основе динамической организации процесса мышления, установленному в ней [14]. На одном и том же множестве компонентов — на так сказать одной и той же компонентной основе знаний возможно, как известно, очень большое количество различных форм их структурной организации — как «хорошей», так и «плохой». Причем, сама эта организация (структура) определяется целью — искомым решением, способом ее достижения; она, как известно, организует компоненты в плане их направленности на достижение искомого решения. «Плохая», то есть не адекватная цели — искомому решению структура не приводит к нему, а «хорошая» позволяет обеспечить его. Она и образует собой тот «гештальт», который является основой решения как такового. Сам же процесс мышления развертывается как смена различных способов структурирования исходных компонентов — частных знаний, как процесс их перманентного пере-структурирования. Он, соответственно, предстает как раскрытие в этих — меняющихся структурах компонентов знаний их разных сторон, разных содержательных характеристиках. И он продолжается до тех пор, пока их собственное — эксплицируемое таким образом содержание не станет достаточным для решения, не приведет к такому

* Яркая иллюстрация этого — нередко встречающееся в психологии сознания указание на то, что оно «имеет интегративную природу» и советующие принципы организации, не подкрепляющиеся попыткой раскрытия их конкретного содержания и лежащих в их основе интегративных средств и механизмов.

объему и качеству знаний, которые будут достаточными для решения.

Во многом аналогичный процесс придания исходной совокупности компонентов должной организации — необходимо именно с точки зрения достижения той или иной конкретной цели описан, как известно, П.К. Анохиным и получил обозначение перевода компонентов в режим *взаимосодействия* в плане ее достижения [4]. Его сущность состоит в том, что каждый компонент начинает проявлять себя лишь в том аспекте и в той мере, в какой это необходимо для достижения конкретной цели. Вместе с тем, нельзя упускать из вида и то важнейшее обстоятельство, согласно которому перевод компонентов в режим взаимосодействия означает, что каждый из них начинает проявлять себя не во всех потенциально присущих ему свойствах и аспектах, а лишь в некоторых или даже — в каком-либо одном из них. Имеет место известный феномен редукции потенциальных возможностей компонентов целого, обозначаемый также и как явление «системной ограниченности» [19].

Действительно, хорошо организованная и эффективная система, в основе которой лежит аналогичная, то есть развитая ее структура, характеризуется тем, что в ее рамках достигается высокая степень гармонизированности самих компонентов. Их «нестыковки», противоречия, а нередко — и противоположность между ними устраняются. Они снимаются в рамках «хорошей организации», составляющей суть системной формы организации как таковой (или, как минимум, существенно уменьшаются). Причем, здесь приходится констатировать характерное двуединство возникающих феноменов (точнее — механизмов). С одной стороны, хорошая — эффективная организация, гармонизирующая компоненты, объективно необходима для достижения цели системы. Она вообще является атрибутивно необходимым средством обеспечения этого. С другой стороны, она же и именно в силу этого же, во многом лишает компоненты системы потенциально присущих им содержательных характеристик; они переводятся в виртуальную форму. Они утрачивают многие степени свободы — многие потенциально присущие им стороны, возможности и проявления; становятся «заточенными» под конкретную цель. В результате и возникает очень широко представленный и уже отмеченный выше феномен «системной ограниченности».

В итоге всего этого имеет место то, что можно было бы обозначить как «закон сохранения организации», состоящий в следующем. Обеспечение нового — синергетического по своей сути эффекта (в частности, получение нового знания) осуществляется за счет «симметричного» ему эффекта,

состоящего в переводе подавляющего большинства степеней свободы компонентов системы в виртуальную форму, в их функциональной блокаде [19]. Следовательно, при этом сама система утрачивает многие потенции и возможности. Поэтому истинной платой за новое — за новый результат, в том числе и за новое знание является очень существенное, так сказать, недоиспользование общего потенциала системы, в том числе — и ее информационного содержания. Порождение какого-либо одного — нового варианта возможно только за счет *не порождения* целого ряда (нередко — многих) других вариантов, причем, не исключено, и более совершенных, чем актуально складывающийся.

Наконец, необходимо подчеркнуть также, что рассмотренные выше атрибутивные особенности организации сознания, с одной стороны, и системных качеств, с другой, имеют непосредственную связь с еще одной — основополагающей по своей значимости и крайне сложной в содержательном плане проблемой. Это проблема, которая по-разному формулируется и обозначается, но суть которой, по существу, едина и состоит в раскрытии закономерностей порождения психикой принципиально нового содержания. Она имеет, как известно, целый ряд частных, но также важных экспликаций: это и проблема выявления так называемого «основного механизма» творчества (а в целом — и исследования всего комплекса проблем психологии творчества); это и вопрос о сущности механизмов перехода от неизвестного к известному, зафиксированный, в частности, в «платоновом парадоксе» [28]. На наш взгляд, развиваемые здесь представления в целом и интерпретация системных качеств в их операционной функции, в особенности, может в определенной степени содействовать их решению. Для того, чтобы обосновать данное положение, необходимо, однако, сделать некоторое отступление от основной линии проводимого здесь анализа. Тем не менее, оно необходимо в плане более глубокой интерпретации самих рассматриваемых здесь атрибутов сознания, а также их связи с природой системных качеств.

XII

Действительно, одним из важнейших свойств, точнее — даже атрибутов мышления является способность к порождению принципиально нового знания; к «выходу за наличное», к преодолению границ данного и продуцированию того, чего еще нет, но что может и должно быть. Эта способность

* Его сущность состоит, как известно, в следующем: «Ни тот, кто знает, не станет искать: ведь он уже знает, и ему нет нужды в поисках; ни тот, кто не знает: ведь он не знает, что именно нужно искать [28]. Иными словами, в мышлении открытие не вытекает из посылок: чтобы пойти туда, где находится открываемое, уже нужно знать, где оно находится».

составляет предмет исследования в ряде направлений и выступает, в частности, основной для психологии творчества и составляет ее центральную проблему — проблему раскрытия закономерностей и механизмов инсайтных процессов. В плане ее исследования к настоящему времени накоплен чрезвычайно большой материал различного характера — как теоретико-методологического, так и эмпирико-экспериментального, а также и сугубо феноменологического и фактологического характера [1, 3, 10, 12, 17, 29, 43]. Вместе с тем, несмотря на это, «тайна порождения нового», так и остается тайной — механизмы такого порождения остаются все еще во многом неясными и не объясненными. Констатируя это и ни в коем случае не претендуя на сколько-нибудь полное решение данной проблемы, попытаемся, тем не менее, сформулировать некоторые положения, способствующие ему. При этом мы отчетливо осознаем и тот факт, что представленный ниже вариант не носит общего характера, а затрагивает лишь один, хотя, на наш взгляд, и достаточно существенный аспект этой очень широкой и сложной проблемы. Он, следовательно, должен рассматриваться не как альтернативный по отношению к существующим подходам, а как дополняющий их.

В своей основе данный вариант как раз и базируется на сформулированных выше положениях, раскрывающих и объясняющих важную роль в функциональной организации психики в целом и сознания, в особенности, системных качеств. Подчеркнем, что практически во всех его трактовках фиксируется следующее их определяющее свойство. Системные качества — это такие свойства целостности, которые присущи ей самой, но которые отсутствуют у любой ее части и у их простой суммы, то есть их совокупности. Другими словами, это такие свойства, которые уже есть у целостности, но которых еще нет у того, из чего она сама и состоит. Это то новое, что возникает на уровне целостности и которое обуславливает его качественную определенность (и специфичность) по отношению к аддитивной совокупности ее компонентов. Иначе говоря, содержание системных качеств является принципиально новым — качественно глубоко специфичным по отношению к сумме содержаний тех «составляющих», на основе которых оно и порождается — частей системы. Оно столь же принципиально нередуцируемо к содержанию и к качественной определенности этих «составляющих». В свою очередь, сами эти «составляющие», подвергаясь действию специфических системных средств и механизмов — интеграции (а не агрегации) в рамках этой целостности, порождают принципиально новые качественные характеристики. Имеет место выход за наличное — за пределы простой суммы качественной определенности их содержаний.

Таким образом, трудно не видеть того очевидного, но не становящегося от этого менее значимым (а, скорее, наоборот) факта, что системные качества, точнее — механизм их порождения — это и есть решающее и определяющее средство генерирования качественно новых особенностей, качественно нового содержания. В значительной степени — это определяющее средство генеративно-порождающей направленности, через которое и за счет которого происходят качественные трансформации как таковые. Посредством именно этого в пределах одного качества порождается другое — новое качество. Система, ни в коем случае не нарушая объективных рамок своей субстанциональной ограниченности и конечности (предельности) — так сказать, «оставаясь сама собой», тем не менее, в известном смысле все же выходит за свои пределы, поскольку порождает то, чего в принципе нет у ее частей, но что присуще их интеграции.

Все это — хорошо известные положения методологии системности в целом и тех ее аспектов, которые связаны с трактовкой ее базового понятия — системного качества. Благодаря своему очень общему характеру и, соответственно, достаточно очевидному эвристическому потенциалу, они многократно и убедительно доказали свою конструктивность в целом ряде областей научного знания, в том числе — и психологического. По нашему мнению, именно они должны быть привлечены и для исследования ключевого вопроса психологии мышления — вопроса о закономерностях и механизмах порождения нового знания. Действительно, в связи с этим, с очевидностью эксплицируется следующее обстоятельство: сам феномен системных качеств, их суть и главное функциональное предназначение *удивительно* сходны с теми процессами, которые лежат в основе порождения нового знания. Оно потому и является новым, что не сводится к аддитивной совокупности тех исходных посылок — частных и уже известных знаний, которые составляют содержание той или иной проблемы, подлежащей решению за счет нахождения нового знания (ответа). Новое знание — это всегда синтез, интеграция каких-либо исходных компонентов (частных знаний — посылок, условий). Тем самым новое знание выступает прямым аналогом (причем, по-видимому, не просто аналогом, но и одной из экспликаций) целостности как таковой, а исходные посылки — как проявления тех «частей», из которых она и складывается. Новое знание раскрывается как эффект синтеза — как целостность и, следовательно, как образование интегративного типа с присущими ему чертами и атрибутами и, прежде всего, с новыми качествами — системными по своему генезу и природе. Механизм формирования системных качеств — это и есть одно из очень

общих по смыслу, но конкретных по содержанию средств порождения принципиально нового, в том числе и нового знания. Констатируя это, нельзя, конечно, не отметить, что предпосылки для данного заключения и даже близкие к нему положения уже были сформулированы в психологических исследованиях. И уже само это подтверждает их обоснованность и достаточно общий характер (это, как мы уже отмечали, исследования мышления, выполненные в русле гештальтпсихологии [14]).

Таким образом, можно видеть, что имеет место принципиально тот же процесс и действуют принципиально те же механизмы, которые присущи системным качествам и лежащим в их основе интегративным средствам как таковым. Это, как мы уже отмечали, процессы и механизмы генеративного типа, приводящие к порождению принципиально нового содержания, реализуемые, однако, уже не по отношению к тем или иным материальным сущностям, а по отношению к организации идеальных сущностей — знаний. Они позволяют достичь в принципе того же самого — породить новое, но уже не содержание, а *знание*. При этом складывается устойчивое ощущение и даже уверенность в том, что на уровне психики как суперорганизованной системы воспроизводится тот же самый механизм, который представлен на всех иных уровнях организации систем — механизм формирования системных качеств, позволяющий, в свою очередь, генерировать принципиально новое содержание. В известном смысле, можно считать, что психика «эксплуатирует» в своей организации и функционировании тот механизм и те его потенциальные возможности, которые имеют очень общий, точнее — общесистемный характер. В максимально обобщенном плане можно сказать и так: сквозь «призму» данной закономерности проявляется единство базовых закономерностей собственно организационного плана, присущих как материальным объектам, так и собственно психическим процессам и феноменам образования и структурам. Будучи радикально различными и даже противоположными по своей субстанциональной природе они, тем не менее, очень сходны и даже подобны по принципам своей организации. Более того, в этом плане можно высказать следующее предположение. Организация психики потому и сформировалась именно в том виде, в каком это произошло (то есть на основе учета ей принципов системной организации), что именно эти же принципы лежат в основе того, к чему она и должна обеспечить адаптацию. Она тем самым формируется и функционирует как равнозначная и потому адекватная требованиям объективной реальности — «среды ее адаптации»; как достаточная по своим организационным возможностям для эффективного взаимодействия с ней.

XIII

Итак, подводя промежуточные итоги проведенному выше анализу, можно сделать следующее заключение. Между основными атрибутами, характеризующими качественную определенность структурно-функциональной организации сознания, и базовыми свойствами системных качеств, действительно, существуют очень глубокие и множественные черты сходства. Причем, они выражены настолько, что следует говорить не просто о сходстве, но и подобии, доходящем до степени конгруэнтности. Данный факт допускает, на наш взгляд, интерпретацию на двух уровнях осмысления, точнее — глубины проникновения в суть выявленной связи. С одной стороны, он может быть проинтерпретирован в том плане, что именно системные качества с присущими им основными характеристиками являются детерминантами — факторами, а частично и операционными средствами, лежащими в основе главных атрибутов сознания. Одновременно и сами его атрибуты могут быть проинтерпретированы как необходимые следствия тех характеристик, которыми обладают системные качества, выступая при этом их феноменологическими проявлениями. Такое объяснение, действительно, не только возможно, но и необходимо — оно выступает определенным шагом на пути выяснения связи исследуемых сущностей.

Однако, с другой стороны, данный результат может быть осмыслен и на несколько ином — более глубоком уровне. Действительно, при его интерпретации обязательно следует учитывать тот факт, что эта связь была эксплицирована не только в плане каких-либо хотя и важных, но все же частных, локальных свойств и проявлений, а именно в аспекте *главных* и определяющих параметров — их атрибутов. При этом, однако, необходимо учитывать и другое — также важное и даже определяющее положение, сформулированное в гносеологии и состоящее в следующем. Если между двумя или более сущностями — объектами, предметами, явлениями и пр. существует именно атрибутивное подобие (то есть общность их базовых атрибутов), то это может свидетельствовать только о трех причинах. Во-первых, анализируемые сущности являются просто идентичными — одними и теми же. Во-вторых, эти сущности выступают частными случаями — видовыми проявлениями какой-либо более общей сущности как родовой по отношению к ним. Наконец, в-третьих, одна из двух анализируемых сущностей выступает как частный случай (то есть как видовое проявление) по отношению к другой как родовой. С этой точки зрения понятно, что первый вариант не является адекватным просто «по определению», так как анализируемые здесь сущности —

сознание и системные качества в целом являются различными сущностями, причем, по многим основаниям. Второй вариант также не может быть принят, поскольку какой-либо третьей — более общей сущности по отношению к такой предельно общей сущности как категория качества, по-видимому, не существует (именно в силу ее категориального, то есть максимально общего статуса). Следовательно, необходимо принять третий вариант. Он означает, что одна из анализируемых сущностей — сознание, несмотря на его высочайшую степень обобщенности и сложности, в определенном смысле выступает, все же, частным проявлением и видовым случаем другой сущности — самих системных качеств*. Это означает, в свою очередь, что они обретают в содержании и в структурно-функциональной организации сознания одну из форм своего существования. Само же сознание раскрывается с этих позиций как такая сущность, которая использует — так сказать, «эксплуатирует» потенциал системных качеств. Более того, множественность их проявления в сознании такова, что следует говорить о существенности зоны перекрытия содержания сознания в целом и той сферы, которую образует функционирование системных качеств. Системные качества со всеми присущими им базовыми свойствами, фактически, во многом и конституируют содержание сознания — особенно в аспекте его субъектной репрезентированности и феноменологической данности.

XIV

Таким образом, на основе проведенного выше анализа можно сделать следующее обобщающее заключение. Он показал, что системные качества, действительно, не только могут, но и должны быть проинтерпретированы как важные операционные средства, лежащие в основе обеспечения сознания. Вместе с тем, следует особо подчеркнуть, что сам термин «операционные средства» также нуждается в пояснении и конкретизации. Прежде всего, его, конечно, недопустимо отождествлять с традиционным для психологии понятием *операций*. Дело в том, что последние, так сказать, «несет на себе печать» известной вторичности, производности по отношению к чему-либо иному и, в силу этого, определенной «технологичности» и своего рода «несамостоятельности» в плане реализации. Операции (по крайней мере, в психологии), — это то, что обслуживает нечто другое — прежде всего, действия; что имеет, в силу этого, подчиненное значение и своего рода субдоминантный статус. Однако, как можно видеть

из представленных материалов, роль и, соответственно, статус системных качеств как операционных средств сознания существенно иные. Они являются вовсе не подчиненными — чисто техническими средствами, *обслуживающими* сознание, но наоборот, выступают как *активные* средства и отчасти — даже как механизмы, лежащие в основе самого его *порождения*. Естественно, что при этом не редуцируется и их технологическое начало — их собственно операционные функции; все дело, однако, в том, что они только к ним не сводятся. В силу этого, по отношению к ним наиболее адекватен, по нашему мнению, не термин операций, а иное понятие — понятие *операторов*. Как известно, оно достаточно широко используется в психологии и было введено Л.М. Веккером для обозначения системы основных функций психических процессов, для фиксации их именно активного статуса [6]. Аналогичные в принципе соображения, как отмечалось выше, высказывал и С.Л. Рубинштейн, указывая на то, что психические процессы — это не только то, *чем* познается, но и то, *что* познается. Кроме того, следует учитывать, что данное понятие характеризуется и выраженной полисемичностью, используя во многих, причем, очень отличных друг от друга значениях**.

Далее, мы полагаем, что системные качества, хотя и могут быть поняты именно как операторы по отношению к сознанию (его порождению и обеспечению), должны быть проинтерпретированы, вместе с тем, как операторы особого рода. Дело в том, что они атрибутивно сопряжены с механизмами интегративного типа, поскольку объективно возникают везде, где реализуется интеграция как таковая. Она, однако, как известно, является «всепроникающим» и, фактически, сквозным механизмом практически всех психических процессов и феноменов. Следовательно, системные качества, порождаясь ими, а затем, оказывая на них же обратное активное влияние, также характеризуются, во-первых, аналогичной «повсеместностью», и, во-вторых, неспецифичностью по отношению к конкретному содержанию реализующихся всякий раз интегративных процессов и механизмов. Они носят поэтому своего рода «надпредметный» характер — выступают не столько конкретными по содержанию операционными средствами — содержательно специфицированными операторами, сколько средствами, накладывающимися на все иные операторы и регулирующие их, то есть, фактически, как «операторы операторов» — как операторы «второго порядка», как *метаоператоры*.

* Данное обстоятельство, хотя и в других формулировках неоднократно зафиксировано в психологических исследованиях. Так, в частности, Л. С. Выготский указывал, что «системность является критерием сознания» [8].

** В частности, весьма продуктивной в этом плане представляется концепция Х. Паскуаль-Леоне. центральную роль в которой играет понятие «тихих операторов» (по [36]).

Далее, в связи с этим можно видеть, что по отношению к ним следует, по-видимому, констатировать и общее для многих психических феноменов явление *операторно-операндной обратимости* (ООО), установленное в наших предыдущих работах. Впервые оно было эксплицировано по отношению к когнитивным и метакогнитивным процессам. Оно состоит в том, что один и тот же процесс может выступать не только в своем исходном модуле — как активный оператор, как инструментальное средство. Он же эксплицируется и в качестве, так сказать, «предмета» — в качестве относительно пассивно операнда. Посредством этого он предстает уже не в качестве того, «что отражает и регулирует», а того, «что отражается и регулируется». Даже в самой этимологии понятия «метакогнитивный» содержится указание на выход за пределы исходной качественной определенности когнитивных процессов. Однако, можно видеть, что оно же имеет место и по отношению к операторам как таковым. Системные качества, порождаются вследствие механизмов интегративного типа и характеризующиеся, фактически, повсеместностью в психике, порождают свойство осознаваемости. Оно, в свою очередь, «окрашивает» протекание психических процессов и иных феноменов — «накладывается» на них, реализуется в отношении их же самих. Тем самым, системные качества выступают и в качестве того, в отношении чего они же сами реализуются (то есть как операнд), и в качестве того, что именно реализуется (то есть как оператор). Причем, эти два статуса — операторный и операндный являются принципиально обратимыми, поскольку один и тот же феномен интегративного плана может выступать и как то, что осознается и как то, что реализуется в отношении чего-либо иного в качестве средства работы с ним. Более того, эти два статуса могут и синхронизироваться, вследствие чего возникает еще более многомерная картина осознания реальности (как внешней, так и внутренней — своего внутреннего мира).

Наряду с этим, необходимо подчеркнуть, что предложенная трактовка системных качеств не как обычных операторов, а именно как метаоператоров, порождающихся вследствие механизмов обратимости, то есть как принципиально «вторичных» образований очень органично — фактически, естественным образом согласуется с одним из важнейших свойств сознания как такового, которое постоянно отмечается исследователями. Оно несколько по-разному обозначается в литературе, но суть его остается неизменной: самоотражение, «вторичный вход», аутореферентность, «отражение отражения», метафора «зеркала», рефлексивный выход, а в более общем плане — как метасистемность. Системные качества, порождаемые механизмами интегративного типа

и составляющие специфическое содержание сознания, реализуются в отношении их же самих. В результате этого системные качества «удваиваются» и закономерным образом трансформируются в качества еще более высокого порядка организации — в *метасистемные качества*. Возникает фундаментальный феномен метасистемности, который, как показано в целом ряде работ, наиболее специфичен сознанию.

Охарактеризованная выше картина может быть, однако, подвергнута и дальнейшей конкретизации. Действительно, как следует из представленных материалов, системные качества как таковые, порождаемые вследствие механизмов интегративного типа, реализующихся в психике, генерируют совокупность вторичных свойств. Они, в свою очередь, фактически, изоморфны — и содержательно, и формально основным атрибутам сознания. Однако, даже с формально-логической точки зрения, если какие-либо средства и механизмы порождают все базовые атрибуты некоторой сущности, то они — эти средства и механизмы достаточны и для порождения самой этой сущности. Иными словами, генерация посредством операторных функций системных качеств всех базовых атрибутов сознания тождественна (по определению) генерации и самого сознания. Оно порождается как состояние, как феномен, как субъективная реальность — как то, что субъективно дано, чувствуется, переживается, ощущается, то есть как некое содержание — как *операнд*. Однако, очень хорошо известно (и многократно описано в литературе) также и то, что сам факт осознания чего-либо — «наложение» феномена сознания на любой психический процесс (и иной феномен) кардинально меняет сам его характер. Достаточно отметить в этой связи, например, фундаментальные различия произвольной и непроизвольной памяти. Следовательно, осознание чего-либо это и есть экспликация сознания уже в *операторном* (а не операндном) модуле, реализуемое в нем и обеспечиваемое совокупностью системных качеств. Оно приводит к кардинальным трансформациям субъективных репрезентаций. Поэтому системные качества, порождаемые сознанием, его же затем и регулируют — в известной степени управляют им. Они, будучи представлены первично как операнды — как нечто переживаемое и данное субъекту в атрибутах сознания, затем трансформируются в средства его обеспечения и управления им — в операторы.

Наконец, подчеркнем еще одно обстоятельство, также представляющееся существенным в плане рассматриваемых вопросов. Генерация системных качеств является, как известно, объективным следствием механизмов интегративного типа. Однако, отсюда следует, что не только их

генерация, но и порождение их базовых атрибутов также носит совершенно объективный характер. Вместе с тем, как показано выше, сами эти атрибуты, представленные на уровне психического, выступают и как базовые, определяющие свойства сознания как такового — как его атрибуты. Складывается картина, при которой порождение своего рода «апогея *субъективности*» — сознания, взятого в его главных чертах — атрибутах, является, в то же время, совершенно *объективным* процессом — и по детерминантам, и по механизмам, и по закономерностям. Сознание как субъективное, эксплицируется, тем не менее, в плане своего порождения и обеспечения как вполне объективное. В данном пункте анализа мы вплотную подходим, однако, к особой — чрезвычайно сложной и «головоломно» запутанной проблеме соотношения объективного и субъективного в психике в целом и в сознании, в особенности. Она, равно, как и некоторые иные аспекты рассматриваемой проблемы, станут предметом анализа в следующей статье.

Литература

1. Акопов, Г.В. Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. — 272 с.
2. Ахофф, Р., Эмери, Ф. О целеустремленных системах. — М.: Мир, 1974. — 272 с.
3. Аллахвердов, В.М. Сознание как парадокс. — СПб: Издательство ДНК 2000. — 518 с.
4. Анохин, П.К. Избранные труды. — М.: Наука, 1978. — 399 с.
5. Беркли, Дж. Сочинения/ сост., общ. ред. и вступит. статья И.С. Нарского. — М.: Мысль, 2000. — 556 с.
6. Веккер, Л.М. Психические процессы. — Л.: ЛГУ, 1974, 1976; Т. 1. — 334 с.; Т. 2. — 341 с.
7. Вертагмайер, М. Продуктивное мышление. — М.: Прогресс, 1987. — 336 с.
8. Выготский, Л.С. Сознание как проблема психологии поведения. В кн.: Л.С. Выготский. Собрание сочинений. — М.: Педагогика, Т. 1. — С. 78–99.
9. Гегель, Г. Энциклопедия философских наук. — М.: Мысль, 1977. Т. 3. Философия духа. — 471 с.
10. Гуссерль, Э. Язык и интеллект. — М.: Прогресс, 1996. — 416 с.
11. Деннет, Д.С. Виды психики: на пути к пониманию сознания. — М.: Идея-Пресс, 2004. — 184 с.
12. Джан, Р., Данн, Б. Границы реальности. Роль сознания в физическом мире. — М.: Объед. ин-т высок. Температур, 1995. — 287 с.
13. Дубровский, Д.И. Психика и мозг. Результаты и перспективы исследований// Мозг и разум. — Наука, 1994. — С. 6–26.
14. Дункер, К. Психология продуктивного (творческого) мышления// Психология мышления. — М.: Наука, 1965. — 234 с.

15. Ильенков, Э.В. Диалектика абстрактного и конкретного в научно-теоретическом познании. — М.: Институт философии АН СССР, 1960. — 390 с.
16. Кант, И. Собрание сочинений, Т. 6. — М.: Наука, 1994. — 612 с.
17. Кардаш, В.В. Измененные состояния сознания. — М.: Сталкер, 1998. — 416 с.
18. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. — 450 с.
19. Карпов, А.В. Психология сознания: метасистемный подход. — М.: Изд. Дом РАО, 2011. — 1080 с.
20. Карпов, А.В. Психология деятельности. В 5 т. — М.: Изд. дом РАО, 2015.
21. Комбс, А. Сознание: хаотическое и странно-аттракторное// Синергетика психология. Тексты. Вып. 3. Когнитивные процессы. — М.: Когито-Центр, 2004. — С. 48–60.
22. Кузьмин, В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. — М.: Политиздат, 1984. — 464 с.
23. Мамардашвили, М.К. Как я понимаю философию. — М.: Прогресс, 1992. — 412 с.
24. Маркс, К. Капитал. — М.: Политиздат, Т. 1., 1983. — 1952 с.
25. Молчанов, В.И. Парадигмы сознания и структуры опыта. — М.: Логос, 1992, С. 7–36.
26. Найссер, У. Познание и реальность. — М.: Прогресс, 1981. — 230 с.
27. Поппер, К. Знание и психофизическая проблема. — М.: 2008. — 256 с.
28. Платон. Апология Сократа, Критон, Ион, Протагор/ общ. ред. А.Ф. Лосева. — М.: Мысль, 1999. — 864 с.
29. Прист, С. Теории сознания. — М.: Идея-пресс, 2000. — 287 с.
30. Психология сознания. Хрестоматия. — СПб: Питер, 2001. — 372 с.
31. Райков, В.Л. Объединенная теория сознания// Психология и ее приложения. Ежегодник РПО, Т. 9. — М., 2002. — С. 67–89.
32. Райл, Г. Понятие сознания. — М.: Идея-пресс, 2000. — 406 с.
33. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. — М.: АН СССР, 1957. — 327 с.
34. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто: опыт феноменологической онтологии. — М.: Республика, 2000. — 638 с.
35. Семенов, И.Н. Психология рефлексии в организации творческого процесса мышления: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. — М.: Институт психологии РАН. — 48 с.
36. Современная психология. М.: Инфра М, 1999. 700 с.
37. Тода, М., Шуффорд, Э. Логика систем: введение в формальную теорию структуры// Иерархия и моделирование систем. — М.: Концепт, 1989. — С. 322–384.
38. Ушаков, Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. — 264 с.
39. Шадриков, В.Д. Некогнитивная психология. — М.: Университетская книга, 2017. — 365 с.

40. Baars, B. J. A Cognitive Theory of Consciousness.— Cambridge: CUP, 1988.— 520 p.
41. Kolb, S. K. Metacognition Metaphors. N. Y., 1995.— 185 p.
42. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions/ Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications. 2002.— 253 p.
43. Velmans, M. Understanding consciousness.— London, Rutledge, 2000.— 308 p.

УДК 159.95

Использование метода корпусной разметки для мониторинга поведенческих проявлений эмоционального состояния в процессе инсайтного решения*

И.Ю. Владимиров, И.Н. Макаров, г. Москва, г. Ярославль

Аннотация. В данной работе рассматривается применимость метода корпусной разметки для исследования процесса инсайтного решения. Предлагаются признаки и события, проявляющиеся в поведении, разметка которых способствует более точному и экологически валидному изучению эмоционального состояния. Делаются выводы о положительных и отрицательных сторонах использования видеокорпуса в рамках изучения инсайта.

Ключевые слова: инсайт, решение задач, тупик, эмоции, мультимодальный корпус.

С тех пор как феномен инсайта попал в сферу интересов психологов, были использованы разные подходы для изучения его механизмов [6, 12, 22]. Двумя наиболее популярными подходами — на текущий момент — являются: исследования когнитивных механизмов, где наиболее значимой является теория изменения репрезентации [11, 15–17], и исследования аффективных процессов, в частности, исследования ага-переживания [3, 5, 13]. На первый взгляд, данные подходы (мы будем их называть когнитивным и аффективным, соответственно) рассматривают разные аспекты инсайтного решения и между ними мало общего. Однако, на наш взгляд, сравнение моделей из этих подходов позволит значительно продвинуться в понимании природы инсайта.

Одним из возможных материалов для сравнения когнитивных и аффективных моделей инсайта является рассмотрение решения инсайтных задач в динамике. При этом динамику предпочтительней изучать на материале решений в естественных условиях, что позволяет осуществить метод корпусной разметки видеозаписи процесса решения. Корпусная разметка позволяет исследовать интересующий процесс, не теряя информацию о сопутствующей информации, которая не была в фокусе внимания исследования. В когнитивном и аффективном подходах модели пытаются объяснить события, происходящие на разных этапах решения. Рассмотрим модели с точки зрения когнитивных и аффективных аспектов инсайтного решения и разберем, как их совместное рассмотрение может расширить и уточнить теоретические модели инсайта.

* Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 20-013-00801 А.

Когнитивный аспект инсайтного решения

Основоположником изучения инсайта, в русле упомянутых выше подходов, можно считать классическую работу Г. Уоллеса [22]. В работе рассматривалось, как происходят изменения в понимании проблемы и эмоционального состояния, а также их взаимосвязь. Данная модель, как и другие ранние модели когнитивных процессов, происходящих в инсайтном решении, были линейными. Такие модели описывают решение, как движение в одну сторону: от чтения условий к нахождению ответа. Г. Уоллес [22] различал четыре стадии инсайтного решения (подготовка, инкубация, озарение и верификация), через которые решающий последовательно проходит. Аналогичного подхода придерживался и К. Дункер [6]: решающий сначала находит функциональное, а затем реализуемое решение. Существование линейных моделей можно объяснить тем, что исследователи делали акцент на успешных решениях, а также через простоту использованных задач. На данный момент линейные модели решения используются в основном для описания простых задач: тестов отдаленных ассоциаций или RAT [9], анаграмм [7], арифметических задач со спичками [10]. Несмотря на то, что модель К. Дункера [6] и теория задачного пространства А. Ньюэлла и Г. Саймона [14] уже содержали в себе возможность отвержения неверного решения или неверного способа поиска решения, данные идеи остались не раскрыты. Однако дальнейший анализ причин сложностей и ошибок при решении инсайтных задач привёл к пониманию того, что в процессе решения существует важная стадия — стадия тупика. И именно преодоление тупика необходимо для достижения решения, что особенно ярко подчеркивается в теории изменения репрезентации [16].

Дальнейшее развитие теории изменения репрезентации привело к отвержению идеи рассматривания процесса решения, как последовательного движения от одного этапа к другому. Теория начинает рассматривать решение, как циклический процесс [8, 15]. М. Оллингер и коллеги [18] описывают три возможных пути к инсайтному решению, которые различаются этапами, через которые проходит решающий задачу: решение без инсайта, неуспешное решение, инсайтное решение с преодолением тупика. В своей работе [8] они показали, что преодоление тупика и построение новой репрезентации, которая отличается от изначальной, не обязательно ведет к решению. Авторы предлагают рассматривать решение, как цикл смены режимов решения [8]. Циклы включают в себя взаимодействие с элементами текущей репрезентации задачи и создание новой репрезентации через разрушение предыдущей. Модель циклического решения — это наиболее точный способ описания феноменологии процесса решения (в частности, такая модель учитывает неуспешные решения и множественные ошибки в процессе решения). Однако подобная модель не объясняет, как и почему меняются этапы решения; почему движение в задачном пространстве не происходит случайно, а соответствует требованиям задачи. С. Ольссон частично отвечает на первый вопрос, описывая механизм изменения репрезентации через преодоление тупика. Механизм, ведущий к изменению репрезентации — это отрицательная обратная связь, полученная в результате действий в задачном пространстве, которые не приближают к решению [15]. Однако природа отрицательной обратной связи не ясна. Мы полагаем, что роль отрицательной обратной связи могут выполнять эмоции, возникающие в процессе решения. В связи с этим предположением, необходимо перейти к рассмотрению того, что мы знаем об аффективном аспекте инсайтного решения.

Аффективный аспект инсайтного решения

Одна из самых известных работ, посвященных эмоциям в решении инсайтных задач, как ни странно описывает не только эмоциональный компонент, но и его взаимоотношения с метакогнитивными чувствами в процессе решения инсайтных задач. Это работа Дж. Меткалф и Д. Вибе [13], которая показывает, что инсайтное решение происходит для решателя неожиданно, особенно в сравнении с решением алгоритмизированных задач. Данный результат иллюстрирует парадокс: процесс решения целенаправлен, но при этом бессознателен. По нашему мнению, парадоксальность результата может объясняться двумя причинами. Во-первых, авторы использовали

линейную модель решения, которая не отражает особенности процесса изменения репрезентации. Во-вторых, зависимая переменная в эксперименте — оценка решателя о степени его близости к решению. Выполнение подобного оценивания достаточно сложно при одновременном решении задачи. Оценивание становится проще только в тот момент, когда решение уже найдено или непосредственно перед моментом нахождения ответа.

Недавние исследования показывают взаимосвязь эмоций и стадий решения. Например, ага-переживания отличаются для верных и неверных решений [4]; человек может адекватно оценить, что он находится в тупике [1, 8]; компоненты ага-переживания связаны с изменением репрезентации [3]. Чтобы понять связь между эмоциями и изменением репрезентации, необходимо знать о том, какую роль выполняют эмоции в процессе решения. Анализ исследований, изучающих роль эмоций и динамику решения инсайтных задач, позволяет нам выдвинуть три гипотетические функции эмоций:

1. Эмоции, как обратная связь [3, 20, 21];
2. Эмоции, как награда, мотивирующая искать решение [2];
3. Эмоции, как маркер решения, упрощающий извлечение решения из памяти [2].

Мы считаем, что нужно сфокусироваться на первой функции. Множество исследований показали, что позитивное ага-переживание предшествовало осознанию решения [20, 21] а, негативные эмоции (например, ощущение того, что найти решение невозможно) сопутствовали стадии тупика [1, 8]. Мы предлагаем новый, для исследований в области инсайта, способ изучения процесса взаимодействия изменения репрезентации и эмоционального состояния. Для этого мы будем рассматривать эмоции, как обратную связь, переключающую режимы решения задач. Мы предполагаем, что негативные эмоции должны сообщать о невозможности достижения цели в текущей репрезентации. И, вместе с этим, негативные эмоции запускают процессы разрушения текущей репрезентации. Позитивные эмоции должны указывать на многообещающие пути для нахождения решения и запускать процесс создания новой репрезентации.

Применение метода корпусной разметки

Для исследования взаимодействия изменения репрезентации и эмоционального состояния при решении задач наиболее экологичным способом является видеозапись процесса, так как она не прерывает решение задачи. Для анализа видеозаписей (часть из которых была выполнена с использованием технологии записи движения глаз)

в рамках лингвистических исследований используется метод корпусной разметки. Он заключается в разделении видеозаписей на интересующие события. У каждого события есть название, время начала, время конца и продолжительность. Разметив все видеозаписи, можно представить все события в табличной форме, что открывает возможности для использования стандартных статистических средств обработки информации, принятых в психологии.

Мы создали видеокорпус решения инсайтных задач и задач типа «да-нет» (это задачи, продвижение в решении которых опирается на ответы экспериментатора на вопросы испытуемого. Все вопросы должны быть заданы таким образом, чтобы ответ на них мог быть дан в форме «да» или «нет») с помощью программы ELAN. Данная программа позволяет выделять события «слоями». Слои — это способ группировки событий одного типа. Задачи «да-нет» были использованы для того, чтобы можно было отделить события, специфичные для инсайтного решения от событий, относящихся к решению задач в целом. Кроме того мы использовали опросник, который испытуемые заполняли спустя N действий с задачей, где N зависело от задачи. Опросник был направлен на оценку прогресса в решении задачи с девятью измерениями на основе шкал Лайкерта с 4 пунктами. Он позволял оценить позитивный и негативный аффект; включал шкалу Дж. Меткалф [13]; кроме того добавлены вопросы о тупике по С. Ольссону [16] и вопросы используемые в изучении имплицитного научения [19]. Данные опросника в дальнейшем планируется использовать для сравнения поведенческих проявлений эмоций с субъективной оценкой эмоционального состояния. Проанализировав более семи часов видеозаписей решения задач, мы выделили 6 слоев для анализа.

Слой «Активность» включал события, связанные с выполняемой испытуемым деятельностью:

1. Технические действия (включение/выключение дополнительного оборудования, подготовка стимулов и т.д.)
2. Инструкция (процесс зачитывания инструкции экспериментатором и вопросы испытуемого относительно задания)
3. Решение задачи (непосредственно процесс решения)
4. Заполнение опросника

Данный слой необходим для того, чтобы иметь, с одной стороны, возможность выбрать для анализа только интересующие периоды, а с другой стороны, не потерять важной информации, которая могла бы объяснить особенности решения задачи испытуемым.

Слой «Эмоциональный полюс» включал в себя две категории эмоций испытуемого: негативные и позитивные. Эмоции относились к одной из двух категорий с помощью экспертной оценки. Примеры критериев для отнесения: интонация, смех, вскрики, вздохи и т.д.

Слой «Тип репрезентации» включал в себя ряд событий: верная репрезентация и неверная репрезентация (который разбивался на подтипы, в зависимости от задачи). Репрезентация считалась неверной до появления признаков верной репрезентации. В части задач тип репрезентации оценивался по вербальному отчету испытуемых о причинах их действий в задачном пространстве. В других задачах оценка осуществлялась с помощью технологии отслеживания взгляда: когда продолжительность промежутка времени фиксации взгляда на ключевом для решения объекте достигала N. N подбиралась в зависимости от задачи.

Слой «Хаотические действия» включал только один вид событий: хаос. Данное событие выделялось при наличии одного из следующих признаков: использование слова «хммммм» (например «хмммм три») или «пусть» («пусть будет пять»); промежуточные ответы на задания с использованием вопросительной интонации; варианты ответа сопровождаемые смехом (при условии, что это неправильный ответ); использование фраз «Я не понимаю», «Я не знаю», «В чем вообще смысл?» и т.д.; эмоциональные вопросы «Как это работает?!», «Что происходит?!» и т.д.

Слой «Интервал» включал только один вид событий: ответ. Данный слой использовался для задач, где испытуемому было необходимо периодически произносить ответы на промежуточные вопросы экспериментатора относительно задачи. Данные вопросы нужны были для того, чтобы испытуемый мог исследовать задачное пространство. Началом интервала считался момент завершения произнесения экспериментатором вопроса, а окончанием — момент начала произнесения испытуемым ответа.

Слой «Невербальные события» включал в себя такие виды событий, как смех, громкий вздох, кашель, свист, хмыканье. Данный слой можно использовать для оценки и сравнения количества поведенческих реакций на разных этапах решения задач.

На наш взгляд, такой способ разметки видеозаписей позволяет достаточно полно проанализировать ход процесса решения, выдвинуть гипотезы о механизмах и процессах и сравнить различные теоретические модели на едином материале. Среди минусов подхода создания видеокорпуса можно выделить необходимость в высокой стандартизации критериев для выделения событий, так как иначе возможно несовпадение выделяемых

событий разными экспертами. Частично данная проблема решается использованием встроенных средств ELAN для работы нескольких экспертов над видеозаписями и сравнением процента совпадения оценок. Одним из плюсов программного обеспечения ELAN является возможность создания большого количества слоев для анализа. Слои, за исключением специальных случаев, существуют независимо друг от друга и, таким образом, можно продолжать разметку той же или другой группой исследователей. Дальнейшая разметка может идти как в сторону укрупнения единиц анализа, например, объединяя совпадение ряда событий на разных слоях в событие «тупик», так и в сторону более детального анализа: мимические движения, движения руками, анализ речи испытуемого и т.д. Главной особенностью и самой сильной стороной видеокорпусного метода является то, что все проявления психических процессов, даже тех, что были вне фокуса внимания исследователей, остаются доступны для дальнейшего анализа.

Таким образом, мы можем сделать вывод о перспективности данного исследовательского направления. С помощью создания и разметки видеокорпусов можно судить о правомерности следствий теоретических моделей инсайта, так как их сравнение происходит на едином материале.

Литература

1. Маркина, П. Н., Макаров, И. Н., Владимиров, И. Ю. Особенности переработки информации на стадии тупика при решении инсайтной задачи // Теоретическая и экспериментальная психология. — № 2 (11), 2018.
2. Danek, A. H. [u др.]. Aha! experiences leave a mark: facilitated recall of insight solutions // Psychological research. — № 5 (77), 2013. — P. 659–669.
3. Danek, A. H., Salvi, C. Moment of truth: Why Aha! experiences are correct // The Journal of Creative Behavior. — № 2 (54), 2020. — P. 484–486.
4. Danek, A. H., Wiley, J. What about false insights? Deconstructing the Aha! experience along its multiple dimensions for correct and incorrect solutions separately // Frontiers in psychology. — (7), 2017. — P. 2077.
5. Danek, A. H., Wiley, J., Öllinger, M. Solving classical insight problems without aha! experience: 9 dot, 8 coin, and matchstick arithmetic problems // The Journal of Problem Solving. — № 1 (9), 2016. — P. 4.

6. Duncker, K., Lees, L. S. On problem-solving // Psychological monographs. — № 5 (58), 1945.
7. Ellis, J. J., Glaholt, M. G., Reingold, E. M. Eye movements reveal solution knowledge prior to insight // Consciousness and cognition. — № 3 (20), 2011. — P. 768–776.
8. Fedor, A., Szathmáry, E., Öllinger, M. Problem solving stages in the five square problem // Frontiers in Psychology. — (6), 2015. — P. 13.
9. Jung-Beeman M. [u др.]. Neural activity when people solve verbal problems with insight // PLoS Biol. — № 4 (2), 2004. — P. 97.
10. Knoblich G. [u др.]. Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving // Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition. — № 6 (25), 1999. — P. 1534.
11. Knoblich, G., Ohlsson, S., Raney, G. E. An eye movement study of insight problem solving // Memory & cognition. — № 7 (29), 2001. — P. 1000–1009.
12. Kohler, W. The Task of Gestalt Psychology / W. Kohler, Princeton University Press. — 2015. — 174 p.
13. Metcalfe, J., Wiebe, D. Intuition in insight and noninsight problem solving // Memory & cognition. — № 3 (15), 1987. — P. 238–246.
14. Newell, A., Simon, H. A., Solving, H. P. Englewood Cliffs // NJ: Princenton-Hall, 1972.
15. Ohlsson, S. Deep Learning: How the Mind Overrides Experience. — Cambridge University Press, 2011. 541 c.
16. Ohlsson, S. Information-processing explanations of insight and related phenomena // Advances in the psychology of thinking. — (1), 1992. — P. 1–44.
17. Öllinger, M. [u др.]. Cognitive mechanisms of insight: the role of heuristics and representational change in solving the eight-coin problem // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. — № 3 (39), 2013. — P. 931.
18. Öllinger, M., Jones, G., Knoblich, G. The dynamics of search, impasse, and representational change provide a coherent explanation of difficulty in the nine-dot problem // Psychological research. — № 2 (78), 2014. — P. 266–275.
19. Sandberg, K. [u др.]. Measuring consciousness: is one measure better than the other? // Consciousness and cognition. — № 4 (19), 2010. — P. 1069–1078.
20. Tikhomirov, O. K. Informal heuristic principles of motivation and emotion in human problem solving // Methods of heuristics, 1983. — P. 153–170.
21. Valueva, E., Lapteva, E., Ushakov, D. Aha-cueing in problem solving // Learning and Individual Differences. — (52), 2016. — P. 204–208.
22. Wallas, G. The art of thought. — London: Watts, 1949. — 162 p.

УДК 37.015.3

Саморегуляция как фактор развития обучаемости

Е. В. Карпова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Представлены теоретические и эмпирические материалы, раскрывающие и объясняющие взаимосвязь способности к саморегуляции и обучаемости. Экспериментально доказано положение, согласно которому целенаправленное формирование навыков саморегуляции оказывает позитивное влияние на развитие обучаемости. Обоснована принципиальная возможность разработки специального тренинга, направленного на развитие саморегуляции, который одновременно выступает и действенным средством развития обучаемости как фактора готовности к школьному обучению и всего этого обучения.

Ключевые слова: саморегуляция, обучаемость, психологическая готовность к школе, общая способность, показатель, тренинг, дошкольники.

Проблеме саморегуляции уделяется большое внимание как в отечественной, так и зарубежной психологии [1, 7, 8 и др.]. Изучены общие закономерности и индивидуальные особенности осознанной саморегуляции человека как субъекта деятельности и психических состояний; раскрыты особенности саморегуляции достижения целей в зависимости от характера и темперамента человека; взаимосвязь индивидуальных особенностей саморегуляции с самосознанием и личностной направленностью; описана специфика саморегуляции в учебной и управленческой деятельности, а также в некоторых экстремальных видах деятельности (в спорте и политике) и соответствующих им индивидуальных стилях поведения и деятельности [7].

Вместе с тем, собственно онтогенетический аспект данной проблемы исследован недостаточно. Хотя, например, установлено, что чем лучше развита осознанная саморегуляция в начальной школе, тем успешнее ученики переходят к системе обучения в средней школе [8]. На наш взгляд, представляется актуальным рассмотрение проблемы саморегуляции в дошкольном возрасте в контексте психологической готовности к школьному обучению. Известно, что психологическая готовность к школьному обучению — это целостное образование, предполагающее достаточно высокий уровень развития мотивационной, интеллектуальной и произвольной сфер деятельности. Несмотря на широкий спектр работ, рассматривающих проблему психологической готовности детей к обучению [3, 5, 6, 9, 10], многие вопросы остались за пределами специального изучения.

На наш взгляд, данное понятие нуждается в уточнении, прежде всего, с точки зрения его психологической структуры, критериев оценивания возможных уровней развития и психолого-педагогических условий продуктивного формирования

его важнейших компонентов у ребенка в старшем дошкольном возрасте. В этом плане выполнен ряд исследований, однако их внедрение затруднено современными проблемами дошкольного образования: значительная часть детей поступает в первый класс, минуя детский сад, то есть без какой-либо специальной психологической подготовки. Дети, которые посещают школьные подготовительные курсы, проверяются, главным образом, на умение считать, писать, читать. В настоящее время обучение в дошкольном возрасте носит в основном интеллектуалистический характер. Вместе с тем, не менее важным является формирование *общей способности* к учению у детей при подготовки их к школе.

В связи с этим, представляется необходимым обращение к *понятию обучаемости* в целом, которое, как известно, трактуется в теории психологии в качестве одной из трех основных *общих способностей* личности (наряду с интеллектом и креативностью) [2].

Обучаемость представляет собой сложную динамическую систему индивидуальных свойств человека, обуславливающую продуктивность учебной деятельности, скорость и качество овладения социальным опытом. В основе обучаемости лежит уровень развития познавательных процессов (восприятия, воображения, памяти, мышления, внимания, речи), мотивационно-волевой и эмоциональной сфер личности. В структуру обучаемости входят индивидуальные особенности продуктивного мышления человека, определяющие выбор существенных для решения проблемы признаков и уровень их обобщенности, легкость усвоения и применения новых знаний, темп продвижения в обучении, широту переноса усвоенных умений и навыков. Обучаемость формируется в онтогенезе, в процессе которого под влиянием обучения некоторые индивидуальные

особенности мышления ребенка закрепляются, начинают устойчиво проявляться при выполнении требующей мышления деятельности, связанной с усвоением содержания различных учебных предметов, и становятся свойствами личности, качествами ума.

Особое значение для повышения уровня обучаемости имеет формирование на определенных, сензитивных этапах развития (в частности, при переходе от дошкольного детства к систематическому обучению в школе) специфических навыков, к которым относится управление познавательными процессами, то есть, фактически, навыки *саморегуляции*. К ним относятся, в частности, планирование и самоконтроль, проявляющиеся, например, в произвольном внимании; навыки произвольной памяти; речевые навыки; навыки понимания и использования различных видов знаковых систем (символической, графической, образной).

Наряду с этим, необходимо учитывать и то, что, согласно еще одному теоретическому подходу, в качестве также общей способности выделяется способность к саморегуляции [1]. При этом показано, что способность к саморегуляции и обучаемость тесно взаимосвязаны друг с другом [2]; причем, их детерминирующее влияние носит двусторонний характер. Это означает, что, с одной стороны, высокая обучаемость способствует развитию саморегуляции личности; однако, с другой стороны, и высокая способность к саморегуляции оказывает значимое позитивное влияние на развитие обучаемости. Следовательно, саморегуляция может рассматриваться и в качестве фактора развития обучаемости как общей способности.

Отсюда следует важное, на наш взгляд, следствие собственно практического плана. Оно состоит в том, что одним из действенных *средств развития обучаемости может выступать специально организованное формирование навыков саморегуляции*. Следовательно, формирование и развитие такой определяющей для всего процесса обучения общей способности, какой и выступает обучаемость, может быть осуществлено за счет разработки и реализации специального «саморегулятивного» тренинга. На уровень развития обучаемости как общей способности можно воздействовать непрямо, а опосредствованно — через ее определяющий компонент, то есть через способность к саморегуляции.

Сформулированные теоретические *положения* могут быть конкретизированы в двух основных эмпирических *предположениях*, которые и составили гипотезы проведенного нами исследования.

Во-первых, мы предположили, что уровень саморегуляции как компонент общей способности

к учению является *показателем* готовности к обучению. Во-вторых, мы допустили также, что формирование средств и способов саморегуляции, а также освоение их («саморегулятивный» тренинг) может быть действенным средством целенаправленного развития самой обучаемости — и как общей способности, и как фактора психологической готовности к обучению в школе, и успешности всего этого обучения.

Исследование состояло из трех этапов:

1. Диагностика готовности к школьному обучению и уровня сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

2. Разработка и реализация программы занятий по развитию саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста.

3. Диагностика изменений в уровне готовности к обучению в школе и уровне сформированности саморегуляции.

Использовались методика Йерасика–Крена, методика У.В. Ульенковой для выявления у 6-летних детей уровня саморегуляции как компонента общей способности к учению [10] (в сборе эмпирического материала принимала участие Т.Ю. Шолкина). Результаты проведенного эмпирического исследования позволили сделать следующие заключения.

В целом дошкольники характеризуются средним уровнем готовности к школьному обучению. У 40% из них на необходимом уровне развита тонкая моторика рук, зрительно-моторная координация. Дошкольники обладают умением подражать образцу, могут выполнять заданный образец без значительных искажений. Вместе с тем, 35% детей характеризуются низким уровнем готовности к школьному обучению.

В целом по выборке фиксируется средний уровень сформированности саморегуляции. Высокий уровень наблюдается у 15% детей, выше среднего — у 30%, средний — у 20%, ниже среднего — у 25%, низкий уровень — у 10% дошкольников. Оценки школьной зрелости и уровня саморегуляции в целом соответствуют друг другу.

Далее, нами была разработана программа развития саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста. Она рассчитана на работу с группой дошкольников в количестве 8–10 человек. Используемые методы — игры, упражнения. Продолжительность каждого занятия — 20–25 минут.

После развивающих занятий в 3 раза уменьшилось количество детей, характеризующихся низкой саморегуляцией (первый уровень); в 2 раза уменьшилось количество детей с саморегуляцией «ниже среднего» (второй уровень). Самое значительное увеличение произошло на пятом уровне. Это означает, что треть детей научились при-

нять полностью задание и сохранять его до конца занятия. При этом дети стали лучше видеть свои ошибки, исправлять их самостоятельно. После занятий большая часть детей (65%) характеризуются сформированной способностью к саморегуляции в интеллектуальной деятельности.

Для проверки значимости выявленных различий был использован Т-критерий Вилкоксона. Проведенная проверка показала, что статистически достоверно различается выраженность всех показателей до и после проведения работы.

Таким образом, результаты апробации программы развития саморегуляции показывают, что специально организованные занятия по ее развитию у дошкольников оказывают выраженное положительное влияние как на саму способность к саморегуляции, так и на общий уровень школьной зрелости. Разработанная программа развития саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста является эффективной, что подтверждается анализом результатов и методами математической статистики. Полученные данные убедительно доказывают, что способность к саморегуляции является важнейшим и необходимым условием для успешного обучения в школе, а также его фактором. Саморегуляцию как компонент общей способности к обучению можно рассматривать в качестве показателя готовности детей к обучению.

Следует подчеркнуть, что полученные нами данные допускают и более детализированную интерпретацию. Дело в том, что они не только согласуются с рядом представлений, сформулированных, в одном из основных направлений современной когнитивной психологии — метакогнитивизме, но и в определенной мере развивают их.

Согласно этим представлениям, специфика обучаемости, ее содержание и направленность заключаются в выработке возможно более широкого набора разнообразных и средств и способов решения тех или иных задач, а также интеллектуальной деятельности в целом [11]. Они должны обязательно включать в себя и средства произвольной регуляции осуществления собственных когнитивных функций субъекта (метакогнитивные средства), то есть средства саморегуляции. Прямая связь между уровнем развития обучаемости как общей способности и степенью развития метакогнитивных качеств личности была экспериментально доказана в последнее время в исследовании А.А. Карпова [4]. Полученные в нашем исследовании данные способствуют развитию содержания этой общей закономерности, то есть раскрытию того, как конкретно степень саморегуляции связана с обучаемостью, оказывая на нее положительное влияние.

По итогам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. В теоретическом плане подтвердилось сформулированное ранее предположение о тесной взаимосвязи двух общих способностей — обучаемости и способности к саморегуляции. Наряду с этим, выявлено, что формирование второй из них оказывает позитивное влияние на развитие первой.

2. Исходя из этого, возможна разработка специального тренинга, направленного на развитие саморегуляции, который в то же время выступает и действенным средством развития самой обучаемости как фактора готовности к школьному обучению и всего этого обучения.

3. В целом дошкольники характеризуются средним уровнем готовности к школьному обучению. У 40% из них на необходимом уровне развита тонкая моторика рук, зрительно-моторная координация. Дошкольники обладают умением подражать образцу, могут выполнять заданный образец без значительных искажений. Вместе с тем 35% детей характеризуются низким уровнем готовности к школьному обучению.

4. По выборке фиксируется средний уровень сформированности саморегуляции. Высокий уровень наблюдается у 15% детей, выше среднего — 30%, средний — у 20%, ниже среднего — у 25%, низкий уровень — у 10% дошкольников.

5. Оценки школьной зрелости и уровня саморегуляции в целом соответствуют друг другу, что является надежным индикатором их взаимного детерминирующего влияния друг на друга и их производности друг от друга.

6. Сравнение результатов I и II срезов свидетельствует о повышении уровня школьной зрелости и уровня сформированности саморегуляции, что доказывает эффективность разработанного и реализованного тренинга. Следовательно, разработанная программа развития саморегуляции у детей старшего дошкольного возраста является достаточно эффективной. Данная программа позволяет повысить общий уровень готовности к школе.

Литература

1. *Акимов М.К.* Психологическая диагностика/ под общ. ред. М.К. Акимовой.— СПб.: Питер, 2005.— 303 с.
2. *Дружинин, В.Н.* Психология общих способностей.— СПб.: Питер Ком, 1999. 368 с.
3. *Гуткина, Н.И.* Психологическая готовность к школе.— СПб.: Питер, 2009. 208 с.
4. *Карпов, А.А.* Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности.— Ярославль: ЯрГУ.— 272 с.

5. Карпова, Е. В., Камахина, Е. С. О критериях психологической готовности детей к обучению в школе// Реализация стандартов второго поколения в школе: проблемы и перспективы: сб. научных статей IV всероссийской интернет-конференции (октябрь-декабрь 2014)/ под ред. Е. В. Карповой.— Ярославль: ЯГПУ, 2014.— С. 59–62.
6. Карпова, Е. В., Камахина, Е. С. Саморегуляция как показатель готовности детей к обучению в школе// Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей/ под ред. А. В. Карпова.— Ярославль: ЯрГУ, 2015.— С. 231–237.
7. Моросанова, В. И. Психология саморегуляции.— М.-СПб.: Нестор-История. 2012.— 280 с.
8. Моросанова, В. И., Фомина, Т. Г., Цыганов, И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей.— М.-СПб.: Нестор-История. 2017.— 380 с.
9. Нижегородцева, Н. В., Шадриков, В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей.— М.: ВЛАДОС, 2001.— 256 с.
10. Ульянова, У. В. Формирование общей способности к учению у шестилетних детей// Дошкольное воспитание.— № 3, 1989.
11. Metacognition: Cognitive and Social Dimensions/ Ed. By V. Yzerbyt et al. SAGE Publications, 2002.— 232 p.

УДК 159.9.072

Ресурсное мышление в профессиональной деятельности субъекта*

М. М. Кашапов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Впервые ресурсность мышления субъекта рассмотрена как метаресурс, который делает возможным выполнение деятельности на основе максимального использования своих индивидуальных (профессиональных и личностных) возможностей. Особое внимание уделяется в контексте исследовательского психологического анализа генезиса ресурса, возникновения и развития которого проходит 12 стадий. Представлено понимание ресурса как количественной меры возможности; условия, позволяющей получить определенный результат. Реализация метакогнитивного подхода позволила выделить разнообразные функции ресурсного мышления. Обосновано, что в основу психологических механизмов и закономерностей функционирования ресурсного мышления заложены специфические приемы восприятия, осмысления (нахождения новых смыслов) и конструктивной переработки информации. Выделены и описаны основные структурные характеристики ресурсного мышления в профессиональной деятельности субъекта. Данные характеристики служат диагностическими показателями степени сформированности ресурсного мышления.

Ключевые слова: ресурсное мышление, профессиональная деятельность, субъект.

В целях эффективного использования ресурсов для эффективной деятельности и благополучного жизнестроительства необходимо формирование новых компетентностей и компетенций, даже если их упоминание отсутствует в современных образовательных стандартах. К внутренним ресурсам относятся возможности субъекта: когнитивные способности (А. А. Алексапольский, В. Н. Дружинин, Н. Б. Горюнова, Е. А. Сергиенко), личностные черты (А. Antonovsky, М. Е. P. Seligman, М. Csikszentmihalyi, В. А. Бодров, Е. Ю. Кожевникова, Д. А. Леонтьев); особенности организации индивидуального ментального опыта (Г. В. Ожиганова, М. А. Холодная), опыт проживания и совладания с трудными ситуациями (Т. Л. Крюкова, А. Г. Самохвалова, М. В. Сапоровская, С. А. Хазова, С. М. Aldwin, К. J. Sutton, М. Е. Lachman). К внешним относятся условия и объекты внешней среды и отношения, а также и объекты среды (В. И. Панов, S. E. Hobfoll, С. J. Holahan). Творческий подход к усвоению знаний для реализации их в теоретической и практической деятельности очевиден, поэтому становится востребованной возможность осваивать не суммы готовых знаний, а методы осмысления и освоения новой информации в условиях стремительного увеличения совокупных знаний человечества

К числу значимых компетентностей можно отнести интеллектуальные способности, прежде всего, мышление, которое во многом является процессом внутреннего диалога, процессом об-

щения с самим собой. Особое место среди качеств мышления занимает ресурсное мышление (РМ). В современной литературе представлено незначительное количество определений РМ [12–15, 23, 24, 35]. В имеющихся дефинициях содержатся следующие недостатки определения РМ: 1. Синкретичность — семантическая слитность, неразвернутость, нерасчлененность. 2. Не исследованы и не аргументированы основания выделения объективного, предметного содержания в определяемом понятии. 3. Нередко РМ неадекватно рассматривается как средство потребления, эгоистичного использования ресурсов.

В. Д. Шадриковым и В. А. Мазилковым предпринят анализ ключевых аспектов формирования мышления. Ими представлена трактовка мышления как способности. И как способность мышление будет иметь индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии порождаемых мыслей и работе с мыслями при решении задач, стоящих перед субъектом [34]. С учетом подхода, разработанного В. Д. Шадриковым к определению способностей как свойств функциональной системы, реализующих определенную психическую функцию, мышление можно рассматривать как способность порождению мыслей и работе с мыслями [32]. Автором обосновано понимание мысли как потребностно-эмоционально-содержательной субстанции. Структура мысли представлена тремя компонентами: содержанием, потребностями и переживаниями. В совокупности трех компонентов мысль характеризуется субстанциональными качествами.

* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (Проект № 19-013-00102а).

Особую научную ценность имеет рассмотрение мысли в качестве имплицитной сущности того, что мыслится. Анализируется процесс выражения мысли в слове, понятии, образе. Предметный образ, представление и понятие характеризуют образы-субстанции, тесно связанные друг с другом единством мыслей, составляющих их сущность. В.Д. Шадриков убедительно подчеркивает единство этих понятий, а не различия, что делается в большинстве случаев. Образ и его мысли-признаки включаются в процесс жизнедеятельности, в котором и устанавливается их семантика. Мысль-признак нагружается конкретным значением — содержанием, мысль обогащается. Одна и та же мысль-признак, включенная в различные ситуации, в различные формы жизнедеятельности будет наделяться все новым и новым содержанием.

Представляется в определенной мере перспективным, ресурсным объяснение В.Д. Шадриковым, каким образом можно управлять процессом мыслеобразования. Механизм психических функций, осуществляющий связь отдельных свойств вещи с вещью в целом, и есть, по мнению автора, механизм порождения мысли, и, следовательно, способность есть характеристика этого механизма в отношении продуктивности порождения мыслей. Таким образом, открывается путь к диагностике способностей через продуктивность порождения мыслей. В контексте отмеченных рассуждений В.Д. Шадриковым сформулировано важное положение о том, что познавательные способности можно рассматривать как механизм порождения мыслей [30–33].

В возможностях извлечения новых мыслей из содержания психики заключается одна из причин продуктивности мышления. Рассудок и разум есть функции ума, два уровня проявления мыслительной деятельности, на которых ум работает с мысленными субстанциями различного качества, входящих в них мыслей. Такой подход автора позволяет соотносить одно рассматриваемое явление с другим. Показывается, что все познавательные процессы можно разделить на две категории: обеспечивающие психическую деятельность содержанием и выступающие как механизм работы с этим содержанием. Например, функциональные механизмы относятся к характеристикам человека как индивида, операционные — к характеристикам человека как субъекта деятельности, мотивационные — к характеристикам человека как индивида и личности [30].

Очень современны и актуальны рассуждения автора о том, что по своему характеру любая мысль порождается субъектом жизнедеятельности, следовательно, каждая мысль несет в себе не только качества объектов внешнего мира,

но и качества ее создателя. Поэтому каждая мысль личностна. В своем единстве, субстанциональной целостности мысли и составляют часть содержания личного сознания. Мысли отдельных людей относительно одного и того же объекта не тождественны. В свете такого рассмотрения становятся понятными перемены во взгляде на один и тот же предмет в разные периоды нашей жизни и в различных жизненных ситуациях [30, 31].

Переходя от понятия «мышление» к понятию «ресурсное мышление» можно предложить следующие дефиниции: РМ — это интеллектуальное умение человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной и духовной сферах профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом. РМ — умение жить в многозадачных условиях. РМ как интеллектуальная способность получения результативных и одновременно не затратных решений характеризуется использованием имеющихся ресурсов субъекта. РМ — психический познавательный процесс, обеспечивающий нахождение и реализацию опорных точек, как в собственном опыте, так и в условиях окружающей среды (социальной, образовательной, профессиональной).

Адекватный анализ взаимодействия субъекта и среды имеет важное значение. В.И. Панов обосновывает представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, восприятия, переживаний и поведения, психического и физического здоровья и т.п., должны рассматриваться в контексте системных отношений «человек — окружающая среда (природная, социальная)» и «индивид — жизненная среда» [20, с. 14]. В ходе взаимодействия со средой происходит аксиологическая (ценностная) трансформация собранной и проанализированной информации в знания, умения, навыки, привычки, отношения. При этом осуществляется преобразование ценностей (устаревших на новые, современные; иррациональных на рациональные).

Опорным моментом в понимании РМ служит понятие «ресурс». Проблема ресурсов личности рассматривается в исследованиях М. Гриндера, Г.Г. Дилигенского, В.Г. Зазыкина, Н.Ф. Наумовой, М.А. Холодной, П.Г. Щедровицкого и других. Понятие «ресурс» употребляется в самых различных сочетаниях: «когнитивный ресурс» (В.Н. Дружинин), «интеллектуальный ресурс» (М.А. Холодная), «ресурсы контроля поведения» (Е.А. Сергиенко), «ресурсы интеграции» (В.М. Шлаина), «ресурсные состояния» (В.В. Козлов), «ментальный ресурс» (М.А. Холодная).

Ресурс, утверждает В.А. Толочек, характеризуется множеством актуальных и потенциальных

качеств (свойств, состояний, процессов) субъекта и взаимодействующих с ним субъектов, условий среды. В рамках ресурсного подхода им постулируется признание актуализации разнообразных условий внешней и внутренней среды субъекта на разных возрастных этапах, в различных социальных пространствах. Им сформулирована проблема динамики актуализации ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры. Такое видение сразу же заостряет ряд сопряженных вопросов (отличия феномена «ресурсы» от других психических феноменов; равноценности разных видов ресурсов для разных людей; связи меры актуализации человеком ресурсов разных видов и его социальной успешности; оценки параметров или меры актуализации ресурсов и др.) [25].

Исследованием ресурсных характеристик субъекта занимаются ученые, ориентированные на акмеологическое понимание становления личностной и профессиональной зрелости. Переход от идеи ортогенеза к кладогенезу как объяснительному принципу многовершинности развития в акмеологии позволяет, по мнению А.С. Турчина, интегрировать научный потенциал деятельностного и акмеологического подходов к обучению и воспитанию, представить индивидуальный образовательный маршрут как модель развития личности обучаемого в деятельности, когда базовыми признаками его успешного прохождения становятся «самодеятельность» как сознательно регулируемая деятельность и творчество, выражающееся в качестве «побочного продукта» осуществляемых личностью видов деятельности [25, 26]. В этом случае предмет акмеологии существенно раздвигает свои границы, так как признается многовекторность и несинхронность процессов, обуславливающих направление и темп развития, наличие своеобразных «плато», возможность осложненности и задержанности развития, его непредопределенности и даже возможности обратимости [27].

Заслуживает особого внимания генезис ресурса, возникновение которого проходит, на наш взгляд, ряд стадий: 1. Резерв → 2. Инпут (например, инпут модератора представляет собой непродолжительное сообщение участникам новой информации, которая становится импульсом, ориентиром и основой для их дальнейшей совместной работы над темой семинара) → 3. Возможности (возможности определяются, обуславливаются взаимовлиянием. «Если в голове порядок, то я не выгораю») → 4. Ресурс → 5. Потенциал (реализуемый опыт) → 6. Практическое действие (поступок) → 7. Ситуация → 8. «Пограничная ситуация» (Гришина, 2018) → 9. «Ключевое переживание» (Мелик-Пашаев, 1981) → 10. Позитивное переживание → 11. Событие

(трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией ресурсных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых дает дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами ее конструирования, позитивного изменения. Если события положительно влияют на опыт, то они м.б. ресурсом.) → 12. «Благоговение перед жизнью» (Альберт Швейцер).

Посредством реализации интеллектуальных и рефлексивных способностей субъект способен эффективно прогнозировать события [17]. Именно оптимальное распределение ресурсов способствует планированию событий и управлению ими для достижения определенных целей. Для адекватного представления феномена РМ необходимо использовать понятие метасистемного уровня организации. Метасистемный анализ ресурсовности позволяет преодолеть несогласованность теоретических положений, относящихся к данному психическому феномену. Метакогнитивная осведомленность, по мнению М.А. Холодной, является особой формой ментального опыта, характеризующей уровень и тип интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах [29].

Реализация метакогнитивного подхода [5–11, 15, 16] позволяет выделить следующие функции РМ: Во-первых, актуализация и реализация РМ способствует использованию любого импульса в конструктивном, позитивном ключе! Особенности такого мышления («поперечность», «быковатость», «упертость») проявляются в оптимальном стремлении сделать по-своему не благодаря, а, порой, вопреки обстоятельствам. Во-вторых, в РМ осуществляется амбивальность личности — желание сделать свой, авторский вклад усиливает волевые качества, направленные на преодоление возникающих затруднений. В-третьих, РМ позволяет субъекту расширить возможности удовлетворения потребностей за счет высокого уровня активности, мобилизации интеллектуальных и энергетических ресурсов, необходимых для преодоления деструктивных ситуаций и преодоления негативного внешнего или внутреннего сопротивления. Такой конструктивный подход к пониманию функций позволяет выделить созидательную характеристику РМ, анализ которой способствует целенаправленному выделению механизмов РМ.

В основу психологических механизмов и закономерностей функционирования РМ заложены специфические приемы восприятия, осмысления (нахождения новых смыслов) и переработки информации, которые выступают с одной стороны ресурсами личности и защищают ее от серьезных,

тяжелых психологических последствий — чрезмерного страха, повышенного фона тревожности, а с другой — ресурсами профессионала и способствуют оперативной выработке оптимальных способов разрешения возникающих проблем, в том числе и конфликтного содержания. Поэтому концептуализацию можно рассматривать в качестве механизма перевода резерва в ресурсы, а ресурсов в потенциал (возможности) и его проявление (действие: умственное, практическое).

К механизмам формирования РМ можно отнести обобщение познавательных процессов; переход на разные уровни познания. Накопление и расходование ресурсов в процессе функционирования и развития обусловлено психологическими механизмами ассимиляции и диссимиляции. Согласованность данных механизмов обеспечивается механизмами более высокого порядка: механизмами самоорганизации и саморегуляции в процессах жизнедеятельности субъекта. Реализация этих механизмов способствует видению перспектив профессионального развития субъекта в контексте с его социальными достижениями. Выявление психологических механизмов актуализации и порождения условий среды как внесубъектных и интересубъектных ресурсов порождает ресурсные механизмы адаптации, как внутренние, так и внешние (средовые) в своей совокупности и взаимовлиянии. Формирование РМ осуществляется посредством проживания ресурсных состояний (физических, психических, личностных, духовных).

Формирование организационных и дидактических структур посредством профессиональной и социальной идентификации делает возможным создание ресурсов для себя и для других [6]. Современная практика информационной грамотности должна обеспечивать возможность участия в конструировании образовательных технологий и критически оценивать их. В. И. Панов и М. В. Селезнева на вузовском периоде профессиональной подготовки выделили этапы развития субъектности студентов и описали их. Особое внимание они уделяют целенаправленному изменению способа мышления, благодаря чему у субъекта появляется возможность ставить иные проблемы; изменять взгляд на привычное; по-иному взглянуть на то, что является самоочевидным [18]. В. И. Пановым обоснована идея субъект порождающая фасилитация как создание условий для саморазвития обучаемого. Автором подчеркивается, что одаренность подчиняет себе человека, поэтому он ищет, где может проявить себя. Когда же думаем о благополучии, то неизбежно теряем перспективу развития [19].

Результаты, полученные И. В. Серафимович и А. С. Сабакановой в ходе выполнения проекта

по теме «Разработка концепции профессионализации мышления субъекта», позволяют высказать предположение, что важно психологическое сопровождение процессов развития профессионального мышления, позволяющих компенсировать имеющиеся дефициты педагогов и направлять мышление на осознание тех или иных когнитивных ресурсов для возможности управления ими [21, 22]. В ходе исследования и формирования творческого мышления А. С. Кашаповым проанализировано соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости профессионала и его коммуникативной креативности в условиях социальной адаптации [2–4]. На материале анализа разрешения деонтологических ситуаций было обосновано наличие стажа как главного фактора в успешном взаимодействии врача с пациентами [28]. Автором обоснована роль метакогнитивных процессов в профессионализации субъекта, особенно в области становления его мышления. Рассмотрено формирование эмоционального интеллекта у обучающихся медицинского вуза как когнитивного фактора профилактики эмоционального выгорания будущих врачей [28]. Автором обосновано, каким образом выбор стратегии конфликтного поведения проявляется как предиктор формирования клинического мышления на ранних этапах профессионализации. Установлены условия, оказывающие влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов [28].

Для понимания нового не только в рамках проектной деятельности материала (незнакомых фактов, событий и т.д.) человек всегда должен, утверждает В. В. Знаков, решить определенную мыслительную задачу, так как формирование понимания нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается ее результатом. Когда же субъекту нужно понять уже известное событие или явление, то понимание совершается без актуального участия мышления — это понимание-вспоминание. Любая форма данного психологического феномена при повторном обращении субъекта к породившей ее познавательной ситуации превращается в понимание-вспоминание [1].

К основным структурным характеристикам РМ можно отнести осмысленность (наделенность определенным смыслом, восполняемость, гибкость, селективность, целостность осмысления). Дискретность осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся условиях профессиональной деятельности снижается уровень ценностно-смыслового отношения к профессии.

Существенную роль в становлении РМ играет внутренний ресурс (эмоциональный, мотивационный, волевой). Такой ресурс способствует формированию устойчивого желания достижения поставленной цели. Ресурс — количественная мера возможности; условие, позволяющее получить определенный результат. Рассмотрение внутренних условий деятельности позволяет выйти на более глубокое понимание ментального развития человека. В случае необходимости создаются необходимые ментальные конструкции, если старые перестают работать. Нахождение и реализация прорывного ресурса позволяет получить дополнительный продукт.

Ресурсными сторонами профессионального самоопределения являются те, которые обеспечивают успешное вхождение в профессиональную деятельность. К таким сторонам можно отнести пластичность для личностных и профессиональных изменений, субъектную позицию, ответственность, активность.

Основным внутренним источником творческого мышления преподавателя является РМ. Именно ресурсность обеспечивает нахождение и реализацию творческого потенциала профессионала. Так, РМ преподавателя служит одним из основных средств регуляции познавательной деятельности обучаемого. Творчески думающий педагог создает такие условия, реализация которых трансформирует регуляцию познавательной деятельности в осознанную саморегуляцию. Реализация ресурсного подхода предполагает приобретение студентами личностных ресурсов, дающих возможность стать более конкурентоспособными, что существенно облегчит их трудоустройство или самозанятость и позволит сформировать внутреннюю уверенность в собственной социальной успешности.

Таким образом, РМ рассматривается как высший психический познавательный метапроцесс, выступающий психическим ресурсом реализации творческой активности субъекта в выдвигании и достижении жизненных (личных и профессиональных) целей. Эта активность обеспечивается целостной системой познавательной деятельности, участием системы самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами ее реализации. В разрабатываемой нами концепции творческого профессионального мышления РМ понимается как многоуровневая и динамическая система мыслительных процессов, состояний и свойств, которые являются инструментом инициации и поддержания творческой активности, направленной на осознанное выдвигание и достижение целей личностного развития и профессионального становления в контексте конструктивного противостояния воздействию внутренних и внешних негативных факторов. Про-

фессионал становится творцом порой не вопреки, а благодаря сопротивлению среды, аналогично полёту самолета, использующего сопротивление воздуха.

Прикладная значимость выполняемого проекта заключается в реализации возможности гибкого совершенствования/самосовершенствования профессионализации мышления субъекта. Обобщение полученных теоретических и эмпирических результатов позволяет, во-первых, разработать системную оценку динамики изменений по всем структурно-функциональным характеристикам мышления профессионала (начало, прогресс, успех); во-вторых, определить степень продуктивности, динамичности, гармоничности, экономичности ресурса творческого мышления профессионала. Разработанная нами концепция позволяет создать сформированную систему актуализации и реализации ресурса творческого мышления профессионала. Понимание соотношения умственных стратегий позволяет установить ресурсы творческого мышления как основы зрелости профессионального мышления, характеризующую согласованность личности и субъекта. Основным ожидаемым научным результатом реализации проекта является концепция как система обобщенных эмпирических результатов, сформулированная в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления субъекта.

Литература

1. Знаков, В. В. Психология понимания мира человека. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. — 488 с.
2. Кашапов, А. С. Соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости и коммуникативной креативности // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова «Акмеология образования». — № 2. — Т. 15. — С. 24–28.
3. Кашапов, А. С. Коммуникативная креативность в условиях социальной адаптации // Вестник интегративной психологии. — Выпуск 8. Журнал для психологов. — Ярославль; Москва, 2010. — С. 174–175.
4. Кашапов, А. С. Метод анализа конкретных ситуаций как средство реализации когнитивного ресурса субъекта образовательной деятельности // В книге: Актуальные проблемы совершенствования высшего образования. Тезисы докладов XIV всероссийской научно-методической конференции. — Ярославль, 2020. — С. 130–132.
5. Кашапов, М. М. Психология профессионального педагогического мышления: автореф. дисс. ... доктора психологических наук. — М. 2000. — 48 с.
6. Кашапов, М. М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // Сибирский психологический журнал. — № 22, 2005. — С. 135–140.

7. Кашапов, М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода// Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология.— № 5, 2009.— С. 4–12.
8. Кашапов, М.М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: «Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии»/ Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015.— С. 186–195.
9. Кашапов, М.М. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс личности// Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология.— Т. 22, 2017.— С. 3–9.
10. Кашапов, М. М., Филатова, Ю. С., Кашапов, А.С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте.— Ярославль, 2018.— 360 с.
11. Кашапов, М. М., Филатова, Ю. С., Кашапов, А.С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта.— Ярославль, 2018.— 392 с.
12. Кашапов, М. М., Кашапов, А.С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп.— М.: Издательство Юрайт, 2020.— 124 с.
13. Кашапов, М. М., Серафимович, И.В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации// Психологический журнал.— Т. 41, 2020.— С. 43–52.
14. Кашапов, М.М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта// Методология современной психологии.— № 11, 2020.— С. 116–130.
15. Кашапов, М. М., Базанова, Г.Ю. Роль метакогнитивной осведомленности в формировании конкурентоспособного врача// Перспективы науки и образования.— № 2 (44), 2020.— С. 342–353. doi: 10.32744/pse.2020.2.2.
16. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности/ под науч. ред. проф. М.М. Кашапова.— Ярославль: ЯрГУ, 2012.— 428 с.
17. Ожиганова, Г.В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности.— М.: Институт психологии РАН, 2016.— 282 с.
18. Панов В. И., Селезнева М.В. Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: экпсихологический аспект// Психология конструктивной конфликтности личности./ под ред. проф. А.В. Карпова, проф. М.М. Кашапова.— Ярославль: ИПК «Индиго», 2013.— С. 121–143.
19. Панов, В.И. Экпсихология: Парадигмальный поиск.— М.; СПб: Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014.— 304 с.
20. Панов В.И. От экологии детства к психологии устойчивого развития (вместо вступительной статьи)// Экпсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей/ отв. ред. В.И. Панов.— М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020.— С. 10–14.
21. Серафимович, И. В., Сабаканова, А.С. Метакогнитивные признаки профессионального мышления и особенности саморегуляции педагогов как характеристики психологического здоровья. В сборнике: Экпсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития. Сборник научных статей.— Курск, 2020.— С. 258–262.
22. Серафимович, И.В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности// Мир науки. Педагогика и психология.— № 2, 2020, <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (доступ свободный).
23. Сурина, Н.В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии// Ярославский психологический вестник.— № 1 (46), 2020.— С. 28–33.
24. Сурина, Н.В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления// Человеческий фактор: Социальный психолог.— № 1 (39), 2020.— С. 133–145.
25. Толочек, В.А. Человек как субъект в континууме «Задатки — компетенции»// Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития.— Т. 7.— № 1, 2018.— С. 16–25.
26. Турчин, А.С. Семиотическая функция и процесс обучения.— СПб.: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2019.— 132 с.
27. Турчин А.С. Особенности развития структуры психологических отраслей// Ярославский педагогический вестник.— № 2 (113), 2020.— С. 105–111.
28. Филатова Ю. С., Кашапов А.С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта// Методология современной психологии.— Вып. 11/ Сб. под ред. Козлова В.В., Карпова А.В., Мазилова В.А., Петренко В.Ф.— М-Ярославль: ЯрГУ, ЛКИ-ИСИ РАН, МАПН, 2020.— С. 379–403.
29. Холодная, М.А. Возможности объединения онтологического, субъектного и ресурсного подходов в исследовании интеллекта// Личность и бытие: Субъектный подход.— М., 2008.— С. 201–204.
30. Шадриков, В.Д. Мысль как предмет психологического исследования// Психологический журнал.— Т. 35.— № 1, 2014.— С. 130–137.
31. Шадриков, В.Д. Мысль и ее порождение// Вопросы психологии.— № 5, 2014.— С. 118–127.
32. Шадриков, В.Д. Мысль и познание.— М.: Логос, 2014.— 240 с.
33. Шадриков, В.Д. Мышление как проблема психологии// Высшее образование сегодня.— № 10, 2018.— С. 2–11.
34. Шадриков, В. Д., Мазиллов, В. А. Мышление, мысль, одаренность// Ярославский педагогический вестник.— № 6 (105), 2018.— С. 212–228
35. Kashapov, M. M., Serafimovich, I. V., Poshekhonova, Y. V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking// Psychology in Russia: State of the Art.— № 10 (1), 2017.— P. 80–94.

УДК 159.9.07

Роль профессиональных сообществ в этической регуляции деятельности психолога-консультанта

Н.В. Ключева, Е.Г. Руновская, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируется роль профессиональных объединений психологов-консультантов в решении этически сложных случаев. Рассмотрено значение этического кодекса и этической комиссии в регуляции деятельности психолога-консультанта. Представлен опыт работы Этической комиссии НП «Региональная Ассоциация психологов-консультантов» (г. Ярославль).

Ключевые слова: профессиональное объединение, психолог-консультант, этический кодекс, этическая регуляция, этическая комиссия.

В России зарегистрировано 112 общественных объединений психологов, которые заявляют о себе как сообществе психологов-консультантов, психотерапевтов, практических психологов (например, объединения школьных психологов), которые также оказывают психологическую помощь различным группам населения (данные Министерства юстиции РФ на 12.03.2020). Из 114 зарегистрированных организаций у 11 в уставах упоминается об Этическом кодексе, но они не опубликованы на сайте и их нет в открытом доступе. У 47 объединений Этического кодекса нет. У 56 из 114 зарегистрированных в России организаций есть Этические кодексы, к которым есть доступ в том числе, для клиентов. Это важно для повышения их осведомленности о работе консультантов, правах и способах их защиты. Открытый доступ к Кодексу также важен с разных точек зрения для членов организации.

Кодекс — соглашение, конвенция, система норм и правил, которые договаривающиеся стороны обязуются выполнять; способ самоорганизации профессионального сообщества, повышающий его статус, престиж, профессионализм. Этический кодекс является сводом правил и норм поведения, которые разделяют участники группы. С его помощью задаются определенные модели поведения и единые стандарты отношений и деятельности. Принятие кодекса способствует формированию профессиональной, социальной и моральной среды, благоприятной для деятельности профессионалов, входящих в сообщество.

Цель кодекса — сделать более согласованной, предсказуемой и контролируемой деятельность договаривающихся сторон.

Задачи кодекса:

- обеспечение возможности приема в профессиональную группу на основе оценки указанных в кодексе характеристик;

- содействие обеспечению нормативного поведения специалистов и профессиональной группы в рамках существующей профессионально-этической системы;
- содействие разрешению этических конфликтов;
- обеспечение гарантий защиты прав клиентов;
- содействие повышению уровня моральности надежности специалистов, клиентов, социального окружения;
- содействие повышению авторитета психологов-консультантов в обществе;

В случае серьезных нарушений кодекс предусматривает действия, в том числе, санкции за несоблюдение норм, вплоть до исключения из сообщества.

Профессионально-этический кодекс не следует рассматривать как набор готовых рецептов на все случаи практики. Кодекс, с одной стороны, не должен стать еще одним циркуляром, с осуществлением которого приходится мириться. С другой стороны, нельзя допустить морализаторства и принуждения к выполнению правил, что может привести к эффекту, прямо противоположному ожидаемому.

При рассмотрении вопроса о роли профессиональных сообществ в этической регуляции деятельности психолога важно *учитывать профиль психологического направления сообщества, каких специалистов оно объединяет и как их именуем*. В настоящее время в этических кодексах существует терминологическое многообразие обозначения специалистов, оказывающих психологическую помощь: «психолог», «психолог-консультант», «терапевт», «психотерапевт», «консультант», «телесный психотерапевт», «психоаналитический психотерапевт», «системный семейный психотерапевт» и др.

Например, в этическом кодексе психолога РПО указывается, что он объединяет психологов, имея в виду лиц, имеющих **высшее психологическое** образование. Есть профессиональные сообщества, которые, объединяют психотерапевтов (Профессиональная психотерапевтическая лига, Европейская конфедерация психоаналитической психотерапии, Телесно-ориентированные специалисты и др.). В этических кодексах этих организаций есть требования по поддержанию уровня высокой компетентности, соответствии стандартам и критериям (той модальности, к которой принадлежит психотерапевт), образования, которое подтверждено документами. Могут быть комментарии, как, например, в кодексе Восточно-Европейской Ассоциации экзистенциальной терапии о том, что «психотерапевт или терапевт — это лицо, занимающееся практикой психотерапии/психологического консультирования», а «психотерапия» — это «профессиональная помощь психотерапевта клиенту с целью улучшения качества жизни клиента». При этом, такие и подобные комментарии оставляют не ясным вопрос о профиле образования специалистов.

Существуют сообщества, в которые входят как психологи, так и врачи, например, некоммерческое партнерство «Региональная Ассоциация психологов-консультантов» (Ярославская область) (НП «РАПК»), и в его этическом кодексе есть указание на то, что «консультант — это лицо, занимающееся практикой **немедицинского** психологического консультирования (психолог-консультант или психотерапевт)».

Для чего нам важно понимание терминологии? В практике работы этических комиссий и судопроизводства в отношении психологов могут встречаться случаи, в основе которых лежит **некорректное использование термина «психотерапия» при оказании психологических услуг**. В настоящее время под термином «психотерапевт» подразумевается **специалист, имеющий высшее медицинское образование, т.е. это врачебная специализация**. Почему происходит путаница в этом вопросе у психологов и введение в заблуждение клиентов? Этому есть несколько причин.

Во-первых, сообщества могут опираться на определение психотерапии, принятое Европейской ассоциацией психотерапии (Страсбургская декларация 21.10.1990 г.), как не медицинской модели. Например, в этическом кодексе психолога-консультанта Санкт-Петербургского психологического общества «...под индивидуальным **психотерапевтическим консультированием** понимается оказание профессиональной психологической помощи человеку (семье), а «...под **психотерапией** понимается особый вид межличностного взаимодействия, при котором клиентам

оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникших у них проблем или затруднений психического характера» [7].

Во-вторых, «Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения», утвержденный и введенный в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. № 532-ст в п. 2.2.4.5 определяет «...**психотерапевтическую помощь** как социально-психологическую услугу, заключающуюся в психологических воздействиях в системе «психолог-клиент», направленных на решение проблем клиента, которые лежат в основе глубинных жизненных трудностях и межличностных конфликтах» [5].

В-третьих, в 2013 г. новый «ГОСТ Р 52143–2013. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Основные виды социальных услуг» [2] заменил понятие «психотерапевтическая помощь» на **социально-психологические** услуги как «содействие улучшению психического состояния граждан, восстановлению способности к их адаптации в социальной среде».

В-четвертых, отсутствует профессиональный стандарт «психолога-консультанта», поэтому, такая профессия официально не существует. До сих пор не принят закон «О психологической помощи населению в Российской Федерации» [3, гл. 1.3], регламентирующий деятельность и определяющий термины «психолог», «психологическая помощь», «организация (объединение) психологов», «психологическая консультация».

Путаница, которая возникает в терминах и отсутствие единой нормативной базы деятельности психолога-консультанта, может способствовать возникновению случаев нарушения этики. В частности, принципов честности и ответственности при информировании клиента о том, какие услуги он предоставляет. Известно, что незнание закона не освобождает от ответственности, поэтому незнание, непонимание или заблуждение относительно этических норм не может быть оправданием неэтичного поведения. В связи с этим, при существующей на настоящее время слабой регламентации деятельности психолога, особо остро встает необходимость повышать у специалистов личный профессионализм и уровень грамотности в вопросах этики.

С этой целью в профессиональных сообществах создаются **этические комиссии и этические комитеты** по рассмотрению жалоб на нарушение норм этики. Во многих кодексах есть общее указание на то, что психолог может обратиться в этическую комиссию, если он столкнулся с эти-

ческой дилеммой, или у него возникли сложности в решении этических вопросов. В некоторых кодексах (например, Профессиональной психотерапевтической лиге) есть раздел «Уровень поддержки», который регламентирует порядок обращения в этическую комиссию в ситуации, когда психолог нуждается в поддержке и защите.

Важным является формирование у сообщества отношения к этической комиссии не как к карательному органу (на что провоцирует его название), а как к органу поддержки, помогающему решить этические затруднения и регулировать этические вопросы профессионального поведения. Для повышения компетентности в вопросах этических норм и создания формирования доверия и безопасности (по отношению к комиссии), эффективным является регулярное групповое обсуждение кейсов по этике среди членов сообщества. Опыт работы комиссии по этическим вопросам НП «РАПК» показывает, что **чаще всего в обсуждении нуждаются принципы, компетентности, конфиденциальности, ответственности, поведение психолога в публичном пространстве, использование методов консультирования, взаимодействие психолога с особой категорией клиентов (психиатрические больные, несовершеннолетние)**. Такой способ работы комиссии, по сути, является **профилактикой этических нарушений** и способствует развитию этической зоркости у психолога-консультанта, узнаванию этического поля в ситуации.

Большинство этических кодексов имеет раздел «Нарушение этического кодекса психолога», что подразумевает работу комиссии в случаях, когда произошло этическое нарушение. При этом, не все кодексы имеют **описание регламента подачи жалобы, ее рассмотрения, вынесения решения и, при необходимости, санкций**. В основном, есть общее руководство о том, что при выявлении случая нарушения этического кодекса, необходимо в письменном виде подать жалобу в этическую комиссию сообщества, где она будет рассмотрена в установленном порядке (без расшифровки этого порядка).

Одна из характеристик этического поведения — это открытость, что предполагает ясность, понятность и прозрачность отношений, особенно при работе комиссии по рассмотрению жалоб.

Рассмотрим важные **позиции, соблюдение которых облегчает работу комиссии и способствует конструктивному разрешению ситуаций**.

Этические кодексы содержат рекомендацию, что когда психолог встречается с неэтичным поступком коллеги, он сначала старается **разрешить ситуацию неформальным образом**, соблюдая конфиденциальность.

Комиссия начинает свою работу с момента поступления жалобы в письменном виде (в том числе, в электронной форме). Основываясь на опыте Европейской федерации психологических ассоциаций (EFPA) [4], это самый удачный способ начала регулирования отношений. Как правило, обращение в комиссию является «высшей точкой кипения» заявителя. Практика показывает, что для заявителя это может быть проявлением своего отчаяния справиться с возникшей ситуацией самостоятельно. Поэтому, часто подача жалобы сопровождается сильными эмоциями, что мешает действовать и принимать решения рационально. Понимая это, выбор письменного способа обращения в комиссию не случаен, он помогает регулировать отношения через снижение эмоционального напряжения и перевод обсуждения вопроса в рациональное русло.

Все участники ситуации должны иметь доступ к информации о процедуре рассмотрения жалобы. Идеально, если это подробно представлено в этическом кодексе сообщества (например, этические кодексы НП «РАПК», Восточно-Европейской Ассоциации экзистенциальной терапии). В случае, если прямого доступа к этой информации нет, председатель комиссии должен проинформировать как заявителя, так и психолога, в отношении которого подана жалоба, о том, в каком порядке будет работать комиссия.

Для каждого случая может создаваться новый состав членов комиссии, с учетом: специфики нарушенного принципа; персоны, в отношении которой подана жалоба; модальности/направления, в которой психолог специализируется (в случае, если сообщество объединяет психологов разных направлений). Практика показывает, что работа по разрешению этически сложных ситуаций является вкладом в профессиональное развитие специалиста, повышает его способность как расшифровывать содержание этического поля, так и регулировать отношения в нем. Поэтому, **наиболее эффективным будет иметь основной состав комиссии и, при необходимости, приглашать в нее других уважаемых коллег, компетентных в специфике рассматриваемой ситуации**. Это позволит сохранять опыт разрешения жалоб, повышать эффективность ее работы, переводя ситуации из разряда «судебных дел» в «искусство обсуждать, понимать и договариваться».

Еще одним **регулятором отношений является время и переписка**. На рассмотрение жалобы, как правило, отводится три месяца. В течение этого времени, кроме очных встреч с каждой стороной в отдельности для прояснения сути ситуации и позиции каждого в ней, существует переписка, которая позволяет фиксировать основные итоги процесса. Например, жалоба, ответ на жалобу,

если ответ не полностью удовлетворил, то письменное выражение своего несогласия. Вся эта процедура способствует переводу эмоций в рациональный пласт и, кроме того, удерживает стороны в рамках вопроса, поскольку письменную речь легче зафиксировать и проанализировать, она имеет свойство большей четкости, конкретности. Когда заявитель излагает жалобу или несогласие с ответом очень эмоционально, комиссия имеет возможность выделить в тексте существенные позиции, что помогает вести дальнейший диалог по поводу разрешения ситуации.

Основная мотивация членов комиссии — желание помочь, а не наказать, что позволяет выходить на конструктивные решения, способствует развитию профессиональной, в том числе этической компетентности всех участников. Членам комиссии необходимо помнить о том, что они задают этические нормы для своих коллег в своем сообществе и тех, кто является участниками этой ситуации (клиенты, общество). Поэтому, на этическую комиссию негласно возлагается социальная ответственность за последствия своих действий и решений. Показателем того, что в сообществе сформировано понимание, что этическая комиссия — это помогающий орган, является свободное обращение в нее коллег за оказанием помощи и предложения обсудить ситуации из практики вместе с другими членами организации.

Важна процедура завершения рассмотрения жалобы. **Итог работы — это показатель профессионализма** работы комиссии, вклад в **имидж организации**. **Самый лучший итог** — примирение сторон, нахождение компромиссного решения, удовлетворяющее обе стороны, при соблюдении конфиденциальности. В противном случае, если приходится принимать санкционирующее решение (и другого способа решения ситуации нет), необходимо учитывать риски и последствия для всех участников, а отношения строить на соблюдении принципа уважения. Решением комиссии может быть: (1) предупреждение о непрофессиональном поведении; (2) информирование всех членов профессиональной организации о недостойном поведении коллеги; (3) лишение членства организации; (4) решение вопроса в рамках закона, который был нарушен. При этом надо понимать то, что общество будет иметь представление о профессиональном сообществе исходя из того, как оно себя проявляет. Феномен психологических отношений в коммуникации: говоря о другом, мы говорим о себе.

Особым случаем является поступление в этическую комиссию жалобы на психолога-консультанта, не являющегося членом данного сообщества. Принимая социальную ответственность за профессиональные действия своих коллег по цеху, комиссия может сообщить заявителю о по-

лучении жалобы, и, в соответствии с положением этического кодекса, в срок не позднее двух недель в письменной форме информирует заявителя о решении принять или не принять жалобу к рассмотрению. Этическая комиссия является рекомендательным органом, у нее нет рычагов влияния, кроме как побуждения к личностному развитию, росту сознательности, самосовершенствованию профессионалов. Поэтому, искусство работы комиссии заключается еще и в том, какой будет ее социальная активность, какие слова и действия будут способствовать распространению этических норм среди психологического сообщества в целом, в широком смысле этого понятия. Поэтому, в течение указанного регламентом срока, члены комиссии могут предпринять все возможные действия, чтобы НЕ член организации не просто согласился, а захотел обсудить сложившуюся ситуацию и увидел в этом для себя возможность развития.

Литература

1. Горбунова, В. В. Этические дилеммы в психологической практике // Психологический журнал. — Том 31. — № 4, 2010. — С. 113–119.
2. ГОСТ Р 52143–2013. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Основные виды социальных услуг [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://depsr.admhmao.ru/regionalnyy-gosudarstvennyy-kontrol-nadzor/perechen-pravovykh-aktov-soderzhashchikh-obyazatelnye-trebovaniya/686523/4-gost-r-52143-2013-natsionalnyy-standart-rossiyskoy-federatsii-sotsialnoe-obslyuzhivanie-naseleniya>.
3. Ключева, Н. В., Руновская, Е. Г., Армашова, А. Б. Этика в психологическом консультировании: учебник для вузов / под ред. Н. В. Ключевой. — М.: Издательство Юрайт, 2020. — 186 с.
4. Линдсей, Дж. Межнациональное регулирование этических вопросов и разработка Мета-кодекса этики EFPA // Национальный психологический журнал, № 1 (7), 2012.
5. Национальный стандарт Российской Федерации. Социальное обслуживание населения [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/1200043127>.
6. Правовое регулирование психотерапевтической деятельности в Австрии: Закон о психотерапии от 7 июня 1990 г. // Московский психотерапевтический журнал. — № 3, 1993. — С. 140–156.
7. Этический кодекс психолога-консультанта Санкт-Петербургского психологического общества [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://zav.ansya.ru/health/sankt-peterburgskoe-psiologicheskoe-obshestvo-eticheskij-kode/main.html>.
8. Hofman, W., Wisneski, D. C., Brandt, M. J., Skitka, L. J. Morality in everyday life // Science. — Vol. 345(6202), 2014. — P. 1340–1343.
9. Jordan, J. Taking the First Step Toward a Moral Action: A Review of Moral Sensitivity Measurement Across Domains. Journal of Genetic Psychology. — Vol. 168. — No. 3, 2007. — P. 323–359.

Интеграция как методологическая категория психологии

В. В. Козлов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье анализируется категория интеграции в современной психологии на уровне общей, исследовательской и воздействующей методологии. Основное внимание уделено категории интеграции — основы разработки интегративной методологии как непротиворечивой концепции, трактующей проблемы предмета, метода, факта, объяснения, теории в их взаимосвязи. В качестве эмпирических методов в практической психологии рассматриваются интенсивные интегративные психотехнологии, которые автор разрабатывает в последние 30 лет.

Ключевые слова: интеграция, методология, теория, метод, сознание, личность.

Идея консолидации множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии является на сегодняшний момент чрезвычайно актуальной. Одно- временно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы, психологи-ческой авторской или территориальной школы может дать только более общая теория («теория всего» по аналогии гипотетической объединенной физи-ко-математической теорией, описывающей все известные фундаментальные взаимодействия в природе) [8].

Интегративная психология в этом смысле — это то — что указывает путь к «теории всего».

В Ярославской психологической школе, которой в этом году исполняется 50 лет, категории интеграции уделяется большое внимание.

Интегративной методологии при анализе социально-психологических феноменов придерживался один из основателей факультета психологии профессор Новиков В. В.

Анализируя сущность сознания, профессор Карпов А. В. замечает, что не только по своим проявлениям, свойствам, закономерностям, но и по самой своей сущности (то есть, повторяем,— атрибутивно) сознание представляет высшую форму *интеграции*, реализуемую посредством присущих психике механизмов. Оно — по определению (если, конечно, речь идет о норме) — целостно, неделимо, едино, «однофокусно». И напротив, *дезинтеграция* сознания (как результат нарушения атрибутивной присущей ему системности) приводит к, по-видимому, *наиболее грубому* из известных психическому расстройству — шизофрении, к «схизису» — «расщеплению», «раздвоению») [1].

По мнению выдающегося методолога России профессора Мазилова В. А., на современном этапе развития психологии на первый план выходит разработка интегративной методологии общей

методологии психологии как непротиворечивой концепции, трактующей проблемы предмета, метода, факта, объяснения, теории в их взаимосвязи [14].

Профессор Кашапов М. М. пишет, анализируя творческое мышление, что интеграция современных психологических и акмеологических подходов позволяет углубить данное представление о природе мышления профессионала и обосновать новые перспективы исследований в данной области научных знаний [2].

Сама идея интегративного подхода, которую мы начали манифестировать в качестве научной парадигмы в начале 90-х годов прошлого столетия [5, 6] оказалась весьма плодотворна и породила множество научных и прикладных направлений: интегративная педагогика, интегративная психотерапия, интегративная медицина, интегративная арт-терапия, интегративная танцевально-двигательная терапия и т. д. Появились множество теорий, которые начали рассматривать саму науку как интегративную дисциплину, политологию, социологию, культурологию, социальную педагогику, антропологию, валеологию как интегративные науки.

Нами предложены подходы к разработке интегративной методологии психологической науки еще в начале 1990-х годов на уровне частной методологии — интенсивные интегративные психотехнологии [11].

В те времена мы считали, что смысл интеграции заключается в том, чтобы та область сознания, которая вытеснялась, подавлялась личностью, более не отвергалась. На уровне фрейдовской карты интеграция означала принятие и осознание того материала психической реальности, который изгонялся из сферы Эго в бессознательное при помощи защитных механизмов (подавление, вытеснение и т. д.).

К.Г. Юнг использовал термин «интеграция» трояко:

1) как описание (или даже диагноз) психологической ситуации индивида. Она подразумевает обследование взаимодействия сознания и бессознательного, мужской и женской составляющей личности, различных пар противоположностей, позиции эго относительно тени и динамики взаимодействий между функциями и установками сознания. Диагностически интеграция обратна диссоциации;

2) как подпроцесс индивидуации (интеграция создает основу для индивидуации). Как следствие интеграция может привести к чувству целостности в результате соединения воедино различных аспектов личности;

3) как стадию развития, типичную для второй половины жизни, когда различные взаимодействия достигают определенного равновесия (или, правильнее, оптимального уровня конфликта и напряжения)

Психическая интеграция служит организации полноличностного осуществления, подгоняя отдельные части индивидуальности друг к другу так, чтобы в итоге получить единую личность. Интеграция — это существенный шаг на пути индивидуации и самоосуществления (Selbstverwirklichung). Когда разные аспекты личности существуют независимо друг от друга, это может привести к диссоциации (разъединению и болезненному расщеплению) индивидуальности. Способность интегрироваться является выражением здорового и нормального эго. В особенности при терапии невротиков интеграция отделившихся и вытесненных содержаний является важнейшим процессом.

В сочинениях Юнга понятие «интеграция» имеет основополагающее значение в следующих двух областях: во-первых, при столкновении (Auseinandersetzung) с «тенью» и, во-вторых, в области многослойных взаимоотношений (Interaktion) между сознанием и бессознательным. Часто Юнг говорит об интеграции тени, т.е. темной стороны личности. В то время как многие люди проецируют свою тень на других людей или на «общество», неврот, скорее всего, ведет к тому, чтобы осуществить интеграцию таких сил. Исходя из этого, Юнг охарактеризовал интеграцию бессознательных содержаний как «основную операцию» в аналитической терапии [16].

Наше понимание, вне сомнения, уже отличается от юнгианского и более поздних наслоений.

Сама идея консолидации множества областей, школ, направлений, уровней знаний о человеке в смысловом поле психологии является на сегодняшний момент чрезвычайно актуальной. Одно временно мы убеждены, что понимание, оценку, использование частной научной парадигмы, пси-

хологической авторской или территориальной школы может дать только более общая теория [9, 12].

В современной психологии существуют пять базовых моделей психологии со своими принципами, методологией, предметом и пятью магическими кристаллами, пятью линзами, через которые воспринимают психологи каждого клана психическую реальность совершенно своеобразно.

Усилия интегративной психологии направлены на то, чтобы наладить взаимодействие этих «линз», магических кристаллов с целью сформировать, сконструировать совершенный объектив, адекватно отражающий психическую реальность [15].

Интегративная психология предполагает максимальное использование возможностей диалога с представителями всех пяти направлений психологии, позволяющего расширить представления о подходах и исследовательских методологиях, применяемых к изучению психической реальности.

Этот диалог предполагает включение механизмов идентификации, эмпатии и рефлексии как условий понимания представителей всех пяти волн психологии и налаживания продуктивного взаимодействия между ними, подчиненное общей цели, — углублению представлений о сути психического, нахождения путей и способов сотрудничества.

Вместо того чтобы рассматривать физиологическую психологию, психоанализ, бихевиоризм, экзистенциально-гуманистическую и трансперсональную психологию как подходы конкурирующие, мы можем рассматривать их как взаимодополняющие пути получения новых открытий о человеке, каждый из которых потенциально информативен для другого.

Все пять парадигм психологии прогрессивны и необходимы, и каждая из них во временной перспективе содержит некий избыток относительно предыдущих теорий, объясняет новый, доселе неожиданный факт, опредмечивая новые пространства феноменов психического. И не нужно думать, что парадигмы в психологии рождаются и умирают, уступая место новым представлениям и научным ценностям. Парадигмы эволюционируют, адаптируются к новым социальным и интеллектуальным веяниям, развиваются вместе с духом времени.

Парадигмы психологии в их непрерывности современного развития формируют тот многомерный теоретический, методологический и исследовательский и психотехнический проект, который мы обозначили как интегративную психологию [3, 15].

Интегративный подход (от латинского *integratio* — восстановление, *integer* — целое) нами разрабатывается уже в течение 30 лет. При первом приближении понятие интеграции мы можем раскрыть как объединение каких-либо элементов в целое, взаимопроникновение, процесс взаимного сближения и образования взаимосвязей между компонентами определенной системы [15].

В общем определении интеграция — сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов. Процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившейся системы — в этом случае они ведут к повышению уровня ее целостности и организованности, так и при возникновении новой системы из ранее не связанных элементов.

Мировоззренческим оком интегративной методологии является принцип целостности, который подразумевает понимание психики как чрезвычайно сложной, открытой, многоуровневой, самоорганизующейся системы, обладающей способностью поддерживать себя в состоянии динамического равновесия и производить новые структуры и новые формы организации.

Понятия «целостный подход», «целостная личность» использовались давно и разными направлениями и школами психотерапии: от гештальт и гуманистической психотерапии до отечественных направлений (культурно-исторический, деятельностный подходы...). Вероятно, сами понятия «цель» и «целое» этимологически связаны (по-гречески *τέλος* — свершение, завершение; окончание, высшая точка, предел, цель; *τέλειός* — законченный, полный, свершившийся; окончательный, крайний, совершенный). Достижение цели одновременно означает и завершения действия, замыкание круга, восхождение к полноте, совершенству, красоте.

Цель достигается тогда, когда оказывается построенным совершенное симметричное целое. Интегративная методология исходит из постулата, что человек — существо целостное, то есть самостоятельное, способное к саморегуляции и развитию.

Целостность личности подразумевает учет всех ее проявлений (по крайней мере тех, которые уже описаны, возможно изучены, но не до конца объяснены): биогенетических, социогенетических, персонегенетических, интерперсональных и трансперсональных (на наш взгляд, включающих ряд особенностей, или проявлений, еще мало принимаемых официальной наукой, но уже не отрицаемых как несуществующие).

Если говорить о существовании такой личности, то она существовала не одно тысячелетие и существует в наше время (независимо от научных психологических измышлений и образова-

тельных систем, правда, чаще искореженная ими, но функционирующая интегративно и целостно)

Личность является формой проявления психического, средой сознания и имеет фрагментарную структуру, и между фрагментами различных областей и уровней существует конфликтное напряжение. Бинарный характер оценки человеком собственного опыта приводит к усилению интрапсихического напряжения.

Интеграция на уровне личностном подразумевает осознание конфликтных напряжений между фрагментами и уровнями психики и открытое принятие того, что раньше отвергалось. Способность к интеграции опыта является основным критерием психического здоровья. Низкая способность к интеграции ведет к формированию деструктивных реакций личности и в крайних выражениях — к социальной девиации и психопатологической симптоматике

Самопознание и личностный рост, прежде всего, означает расширение горизонтов индивида, продвижение его границ вовне и вглубь. В процессе духовного поиска человек перестраивает карту своей души, расширяя ее территорию. Рост — это постоянное перераспределение, перезонирование, переделка карты самого себя, признание, а потом и обретение все более глубоких и всеобъемлющих уровней своего «Я» [4, 9].

С точки зрения жизни человека в среде, интеграция является процессуальной характеристикой функционирования личности, выражением ее экспансивной тенденции.

Чтобы жить и выжить, тем более доминировать и преуспевать, человек все время должен интегрировать энергию, информацию, новые знания, умения, навыки, новый жизненный опыт.

Интеграция является основой развития любой живой системы, тем более человека, это встроенный в сложную систему механизм, обеспечивающий развитие, эволюцию, адаптацию к новым условиям.

Интеграция является таким же системообразующим фактором, как целостность, структурность, открытость, динамичность системы.

На наш взгляд, способность к интеграции является таким же важным свойством, как активность и целеустремленность системы.

На уровне процессуальной характеристики личности интеграция является психологическим механизмом, обеспечивающим интродуцирование нового интеллектуального, эмоционального, поведенческого опыта, основой развития, личностного роста и изменения [13].

На интрапсихическом уровне (уровень, вне сомнения, очень условный) интегративные способности человека являются чрезвычайно необ-

ходимыми, так как усилие по «восстановлению целостности» это усилие постоянное. Самосознание человека все время борется с деструктивностью внутри себя и в том числе, со стремлением к саморазрушению и смерти. Человек все время преодолевает хаос и безразличие мира, все время преодолевает свою никчемность и бессмысленность бытия, сущностную пустотность своих целей и смыслов перед неотвратимостью болезни, старости, смерти и забвения...

Интеграция является основой самоорганизации психической реальности начиная от витальных потребностей до духовных измерений. Интеграция как процессуальный механизм обеспечивает возможность личности справиться с фрустрациями, стрессами, внутриличностными и межличностными конфликтами. Именно встроенный в само человеческое существование механизм интеграции сохраняет целостность его психической организации.

Способность к интеграции, вне сомнения, является ведущей в структуре других способностей, так как обеспечивает гомеостазис личности как системного образования и реализацию его системообразующих функций.

Самый важный качественный признак здоровой личности это стремление к интеграции, движению вперед, соединению и объединению, к росту и развитию.

Если на линейной стадии развития способность к интеграции является существенным для полноценного функционирования, то в кризисный период она является необходимым условием выживания системы как целостности.

Наш опыт практической работы показывает, что личностный кризис является всегда кризисом интегративных возможностей человека [4, 7].

Если этих способностей и возможностей достаточно для разрешения многообразных жизненных ситуаций, то кризис невозможен.

Интеграция как системообразующий фактор личности, обеспечивающий ее целостность, гомеостазис, функциональную коммуникативную, поведенческую, эмоциональную и когнитивную активность, еще мало рассматривается в психологической науке. Мы предполагаем, это тема особых, отдельных перспективных исследований.

Под интегративными психотехнологиями («психе» — душа, «технос» — умение, навык, мастерство, «логос» — понятие, учение) нами понимается совокупность концепций, методов, умений, навыков для достижения большей целостности и непротиворечивости личности, сознания, поведения и деятельности, развивающие интегративные способности личности [3].

Мы можем предложить следующие аспекты понимания интеграции:

1) интеграция — системообразующий механизм процесса развития и изменения человека, способствующий благополучию на физическом, психическом и духовном уровнях;

2) интеграция — необходимый базовый механизм преодоления и позитивной трансформации кризисных этапов человеческого развития;

3) интегративный подход ориентирован на развитие личности и достижение эвристических, высших, потоковых состояний, ассоциированных с самореализацией и самоактуализацией личности.

4) интегративная психология представляет целостную и непротиворечивую модель психической реальности, применимую на практике для стратегического развития личности, проявления ее способностей и ресурсных возможностей в жизни;

5) интеграция, как личностный и трансформационный процесс направлена на консолидацию, объединение, снятие напряжения:

- между различными личностными подсистемами (Я-материальное, Я-социальное, Я-духовное);
- категориальными и содержательными бинарностями (психическое — соматическое, сознательное — бессознательное);
- различными измерениями функционирования психического (персональное — интерперсональное — трансперсональное)
- способами реализации личности (когнитивное — эмоциональное — поведенческое)
- базовыми языками сознания (ощущения, эмоции и чувства, образы, символы, знаковые системы)
- нейропсихологической основы (правополушарная и левополушарная активность);
- основных отношений человека («так» — «не так» — «так тоже», принятие — отвержение — смирение);
- временного континуума (прошлое — настоящее — будущее);

(возможно выделение других аспектов интеграции, но перечисленных уже достаточно для демонстрации того, что интеграция является основным механизмом гармонизации человека во всех измерениях его бытия, обеспечивающим субъективное благополучие человека);

6) интегративный подход предполагает творческий синтез известной палитры методов работы, разработанных не только в прикладном русле базовых парадигм психологии, но и направленных на определенные аспекты функционирования личности (телесно-ориентированная терапия, арт-терапия символ-драма, практики трансперсонального подхода и др.);

7) интегративные психотехнологии при работе с клиентами строятся не только в пространстве «здесь и сейчас», но и в интерфейсе пространств персонального, интерперсонального и трансперсонального характера. Психотехническое пространство является сущностным событием в мире, метафорическим пространством, интегрирующим одновременно внешнюю и внутреннюю реальности, прошлое, настоящее и будущее, включенность в мир и дистанцированность от него;

8) многомерное и полимодальное пространство интеграции позволяет интенсифицировать естественный процесс развития кризисных состояний, открывая возможность моделировать, активировать, интенсифицировать, проживать интегративный цикл в позитивном ключе самоисследования, нового необычного опыта, заинтересованности, что способствует формированию целесообразной активности субъекта, предупреждая негативную дезинтеграцию, создавая стойкий ресурс для развития и целостности;

9) развитие интегративных способностей и их практическое применение является стратегической задачей при взаимодействии с кризисными явлениями личности.

Таким образом, интеграция является общеметодологической категорией и одновременно принципом и механизмом построения современного теоретического знания психологии.

С другой стороны, интеграции на уровне методологии эмпирического исследования средством для адекватного раскрытия предметной области.

С третьей — на уровне методологии воздействия на личность и социальных сообществ, частных методов, техник, технологий, интеграция является основной стратегия достижения целостности личности.

Для современного психолога интегративная позиция — свободное оперирование многомерным знанием, связанным с наиболее продуктивно работающими в проблемной области духовными традициями, психологическими парадигмами и их диагностическим, психотехническим инструментарием.

Литература

1. Карлов, А. В. Психология сознания: Метасистемный подход. — М.: РАО, 2011. — 1020 с.
2. Когнитивно-акмеологические основы профессионального становления субъекта/ под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. — Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. — 296 с.
3. Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. — Психотерапия, 2007. — 528 с.
4. Козлов, В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 544 с.
5. Козлов, В. В. Дао трансформации. — М.: МАПН, 1998. — 189 с.
6. Козлов, В. В. Интенсивные интегративные психотехнологии: Теория. Практика. Эксперимент. — М.: 1998. — 427 с.
7. Козлов, В. В. Психология творчества: свет, сумерки и темная ночь души. — М.: ГАЛА-Издательство, 2008. — 112 с.
8. Козлов, В. В. Интеграция психологии: мифы и реальность// Методология современной психологии. — № 8, 2018. — С. 143–154.
9. Козлов, В. В. Интегративная парадигма психологии: десять лет спустя// Человеческий фактор: Социальный психолог. — № 2 (34), 2017. — С. 57–65.
10. Козлов, В. В. Психология буддизма. Четвертое колесо дхармы. — Вологда: Древности Севера, 2016. — 296 с.
11. Козлов, В. В. Теоретические и экспериментальные основы интенсивных интегративных психотехнологий в социальной психологии: дисс. ... докт. психол. наук. — Ярославль, 1999.
12. Козлов, В. В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. — М.: МАПН, 2019. — 328 с.
13. Козлов, В. В. Субъектность как интегративный феномен природы и культуры в человеке// Методология современной психологии. — Ярославль, 2015. — С. 82–91.
14. Мазиллов, В. А. Методология психологической науки: История и современность. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. — 419 с.
15. Майков, В. В., Козлов, В. В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции, Т. 2 Российский трансперсональный проект (3-е издание, исправленное и дополненное). Москва, 2007.
16. Словарь аналитической психологии К. Юнга. — СПб.: Издательская группа «Азбука-классика», 2009.

Феномен факультета: юбилейные размышления*

В. А. Мазилев, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена попытке реконструкции обстоятельств создания факультета психологии в Ярославском государственном университете в 1970 году. Статья содержит материал, раскрывающий предпосылки открытия факультета в Ярославле. В статье предпринимается попытка выявить характерные особенности нового факультета, определившие его жизнеспособность и позволившие ему в короткий срок стать одним из крупнейших центров психологического образования и психологической науки в СССР.

Ключевые слова: психология, Ярославский университет, факультет психологии, наука, практика.

Факультету психологии Ярославского государственного университета — полвека!

Любой юбилей стимулирует не только подведение итогов, но и обращение к тому моменту, когда происходило рождение, возникновение, появление на свет собственно «субъекта юбилея». В этом случае трудно отделить воспоминания от размышлений, поэтому в данном тексте будет присутствовать и то и другое. Впрочем, уже хорошо, что, надеюсь, обойдется без сновидений. Как написано популярным поэтом и спето симпатичной командой — кстати, практически ровесницей нынешнего юбиляра — с очень символическим для темы нашей статьи названием, «ты помнишь», как все начиналось? Все было впервые и вновь...

Цель этого небольшого текста состоит в том, чтобы попытаться осмыслить феномен факультета. Феномен, на мой взгляд, состоит в том, что, едва появившись на свет, факультет не только заявил о себе, но стал одним из крупнейших центров отечественной психологии.

Возникают аналогии с известными мифологическими персонажами, которые рождались уже вполне дееспособными. Впрочем, оставим мифологию в покое и перейдем к психологии. Известный советский и российский психолог В. П. Зинченко любил, рассказывая о замечательном психологе В. В. Давыдове, шутить, что тот родился 31 августа, а 1 сентября уже пошел в школу. Поскольку эти строки пишутся утром 1 сентября, понятно, почему эта ассоциация в приоритете...

Впрочем, достаточно шуток. Итак, статья представляет собой попытку реконструкции событий пятидесятилетней давности, связанных с рождением факультета психологии в Ярославле. Возможно, в процессе анализа удастся выявить те характерные черты, которые сделали новорожденный ярославский факультет не только жизнеспособным, но и востребованным и способствова-

ли его стремительному превращению в крупный научно-педагогический и научно-практический психологический центр, известный во всей стране. Работодатели с удовольствием принимали на работу выпускников этого факультета, поскольку диплом психолога, выданный в ярославском университете, являлся гарантией высокого уровня профессиональной подготовки.

Автор настоящих строк выражает искреннюю благодарность непосредственным участникам процесса возникновения и становления факультета — событий пятидесятилетней давности, чьи воспоминания и рассказы об обстоятельствах рождения факультета были использованы при подготовке данного текста. В первую очередь хочется поблагодарить академика РАО В. Д. Шадрикова и профессора В. В. Новикова, которые были без преувеличения и «архитекторами», и «прорабами» создающегося и строящегося факультета...

Начать, однако, стоит с того, что в Ярославле издавна существовали психологические традиции, уходящие корнями в девятнадцатый век. Как можно полагать, начало свое психология на берегах Волги и Которосли берет в 1838 году, когда в Демидовском лицее и Духовном училище впервые начали преподавать психологию. Имена И. А. Кедрова и А. П. Аристова мы помним, как основателей ярославской психологии. Обратим внимание, что Иван Андреевич Кедров (1811–1846) — первый ярославский психолог — в первую очередь замечателен тем, что он является провозвестником девиза, ставшего потом визитной карточкой ярославской школы, провозгласившей единство теории и практики. Психологическая школа возникнет в Ярославле только спустя «столетие с лишним», а это, как мудро заметил великий поэт, «не вчера»... Составляя курс, Кедров надеется «быть полезным юношеству», то есть соединить учение о душе с жизнью: его книга — первая книга по психологии на ярославской земле — курс психологии,

предназначенный для обучающихся в ярославском духовном училище [Кедров, 1844, 2018].

В данном тексте нет возможности сколь-нибудь подробно вспомнить о предыстории ярославской психологии (см. [Мазилев, 2015; 2018]). Отметим лишь, что «золотой век» психологии в Ярославле пришелся на 1920-е годы, когда в стенах Ярославского университета (с 1924 года Ярославского педагогического института) на педагогическом факультете психология была представлена очень широко.

По авторитетному свидетельству Г. А. Мурашова, «в Ярославском университете на педагогическом факультете студентам читались следующие курсы: экспериментальная психология и экспериментальная педагогика (проф. И. П. Четвериков), психология и новейшая педагогика, педагогическая психология, психология детства и юношества (доц. Н. А. Соколов), психопатология детского и юношеского возраста, основы работы с детьми, уклоняющимися от нормы (проф. И. О. Зубов)» [Мурашов, 1998, с. 23].

Отметим только два момента. По-прежнему ярославские психологи стараются найти применение научной психологии в практике. Упомянем лишь, что в 1924 г. И. П. Четвериков докладывает на Ярославском губернском медико-санитарном съезде о решении создать в городе центральную психологическую лабораторию, где были бы объединены усилия губоно, губздравотдела и университета на почве борьбы с беспризорностью. Это дало бы возможность сблизить университет с жизнью, привлечь студенчество к общественной работе, придать кафедрам экспериментальной педагогики и экспериментальной психологии производственный характер, когда можно будет проводить практикумы по экспериментальной психологии и педагогике, детской неврологии и психопатологии, изучая беспризорных Ярославского края [Четвериков, 1924], [Стояхина, Мазилев, 2018].

Подчеркнем, что в деятельности И. П. Четверикова видно стремление не ограничиваться академическими исследованиями, а связать научную психологию с решением жизненных задач.

Второй момент. Тот же Четвериков обучался в Германии и, в частности, у Вундта в Лейпциге, где овладел методами экспериментальной психологии. Ярославская психология — через деятельность И. П. Четверикова — уходит корнями и в вундтовскую экспериментальную психологию. Таким образом, как ни удивительно, психология в провинциальном российском городе Ярославле является и наследницей «по прямой» самого создателя научной психологии Вильгельма Вундта.

Не имея возможности проследить развитие психологии в Ярославле в сколь-нибудь полном

объеме, отметим, что благодаря деятельности В. С. Филатова (1900–1974) в Ярославском педагогическом институте складывается психологическая школа. Процесс формирования научной психологической школы достаточно подробно описан, не будем здесь этого вопроса касаться [Мазилев, 2015; 2018]. Констатируем только, что в 1960-е годы Ярославская психологическая школа несомненно реально существовала. Первоначальной научно-методологической платформой, на которой происходило создание школы, был широко понимаемый антропологический подход, сформулированный К. Д. Ушинским, который идеально подходил для организации работы в педагогическом вузе. В 1960-е годы этот подход был конкретизирован через акцентирование роли трудового воспитания и обучения и, более широко, психологии труда, что привело к возникновению «собственного научного направления, на долгие годы определившего область научных исследований в психологии. 60-е годы вообще отмечены быстрым развитием целого ряда направлений в возрастной и педагогической психологии, постепенно начинающих занимать все более важное место в учебных планах пединститутов. Восстанавливается в правах социальная психология, но бесспорным лидером тех лет становятся инженерная психология и психология труда. Поэтому проблемы психологии труда, трудового обучения и воспитания, ставшие во главу угла кафедральных исследований, были весьма актуальны и современны» [Мурашов, 1998, с. 35–36].

В 1964 г. в Ярославле создается головная для Министерства просвещения РСФСР лаборатория психологии труда, трудового обучения и воспитания. «Первым заведующим лабораторией стал А. В. Филиппов. Открытие же ее было подготовлено исследованиями В. В. Карпова по сигнальному программированию. Избранное им направление работы в области психологии труда и инженерной психологии, создание необходимой экспериментальной базы, поначалу очень скромной, послужило основой для исследований, проведенных позднее на кафедре ее многочисленными сотрудниками и аспирантами» [Мурашов, 1998, с. 36].

Отметим только, что существование ярославской школы, создателем, главой и лидером которой был ученик С. Л. Рубинштейна Василий Степанович Филатов (напомним, что С. Л. Рубинштейн был научным руководителем кандидатской диссертации Филатова, защищенной в 1940 году, и консультантом докторской диссертации по философии в 1952 году) было признано психологическим сообществом, в частности, Обществом психологов СССР. В Ярославле регулярно проводились масштабные научные и научно-практические конференции, в том числе и всесоюзные.

* Работа выполнена при поддержке РФФИ, грант 19-29-07156.

Необходимо сказать несколько слов о пред истории университета в Ярославле. Как известно, в 1970 году в ряде городов СССР были открыты новые университеты. Это было связано с тем, что по международным стандартам за полноценное высшее образование принимались именно университеты, тогда как в СССР значительная часть вузов представляла собой институты. Для изменения статистических показателей было принято решение об открытии новых университетов и преобразовании некоторых региональных педагогических вузов в университеты. Тогдашний первый секретарь Ярославского обкома КПСС Ф.И. Лощенков был заинтересован в развитии высшей школы в Ярославской области и в Ярославле университет был воссоздан. Напомним, он был впервые открыт в 1918 году по декрету В.И. Ленина и существовал до 1924 года. Необходимо отметить, что в последние десятилетия выражена тенденция, согласно которой датой основания Ярославского университета считается указ Александра Первого об открытии Лицея в Ярославле. В этом случае история удлиняется, что не может не радовать исследователей, так как пространство исторического поиска значимо увеличивается.

Впрочем, вернемся к началу семидесятых уже прошлого двадцатого столетия. Ректором нового университета был назначен Л.В. Сретенский, бывший до этого «нового назначения» ректором Ярославского педагогического института.

От этих двух людей — «хозяина» области и ректора-организатора нового вуза — зависело, какие специальности будут открываться в университете. Были востребованы жизнью экономика и право, что и было предусмотрено заявкой в министерство на открытие соответствующих специальностей. К ним добавились традиционные для Ярославля математика, физика, история, биология (подготовка учителей по этим специальностям успешно велась в педагогическом институте), так что ничего удивительного в этом не было. В новый университет были приглашены специалисты из педагогического института, которые составили «костяк» специальных кафедр. Помогли и «десанты» из других вузов, к примеру, группа математиков, представителей научной школы М.А. Красносельского из Воронежского университета. Впрочем, не будем рассуждать о «других» специальностях, так как нас интересует психология.

Откуда появилась психология среди перечня специальностей нового вуза?

Как уже упоминалось, в решении этого вопроса велика была роль ректора-организатора — Льва Владимировича Сретенского. Л.В. Сретенский по своему образованию был историком, и, как отмечалось выше, на протяжении последних лет пребывания в ЯГПИ был его ректором (1966–

1970), где проявил себя прекрасным организатором.

Необходимо сказать несколько слов об этом замечательном руководителе. «Решение о его назначении на пост ректора нового вуза было принято обкомом КПСС в декабре 1969 года. Была создана «ректорская группа» в составе ректора, главного бухгалтера и секретаря ректора. В начале января 1970 года Лев Владимирович приступил к работе в своей новой, очень авторитетной, но и чрезвычайно трудной должности. Началась работа по созданию материально-технической базы университета. Уже в первом учебном году предстояло открыть несколько лабораторий, сформировать штат профессоров и доцентов, провести первый прием студентов, оснастить учебные здания оборудованием и мебелью, ввести в строй общежитие, создать книжный фонд преподавателей. «Ректорская группа» работала, не считаясь со временем. При минимальном числе помощников, при полном отсутствии проректоров Льву Владимировичу самому приходилось идти на самые разнообразные совмещения, вникать в самые разные дела: от хозяйственно-технических мелочей до фундаментальных вопросов политики высшего образования его экономики и финансирования» [Ректоры, 2003, с. 93–94].

Результат не замедлил сказаться — университет был открыт на год раньше намеченного срока — 1 сентября 1970 года. Во вновь открытом университете был запланирован факультет психологии. Заметим, очень большая редкость в высшей школе СССР: на 1970 год на «одной шестой суши» существовало всего лишь два факультета психологии, открытых в «столицах» лишь за четыре года до этого. Почему ректорской группе пришла в голову идея открыть психологию в Ярославском государственном университете?

Представляется, что Лев Владимирович прекрасно знал о том, что кафедра психологии в педагогическом институте развивается динамично. Были широко известны конференции по психологии, организуемые кафедрой, которые приобрели статус Всесоюзных, собиравшие большое количество психологов со всей страны, включая ведущих специалистов в этой области. Процитируем статью участника и очевидца тех уже далеких событий Г.А. Мурашова: «Кафедра (психологии ЯГПИ — В.М.) становится межвузовским центром психологии и приобретает заслуженный авторитет в этой области... Начиная с 1963 года каждые последующие два-три года здесь состоялись межвузовские, а по существу Всесоюзные и даже международные конференции по проблемам психологии труда, трудового обучения и воспитания. Раз от разу эти конференции становились все бо-

лее представительными и популярными. В них принимали участие многие ведущие психологи страны: Б.Ф. Ломов, Н.Ф. Добрынин, К.К. Платонов, Е.А. Климов, Д.А. Ошанин, Е.И. Игнатъев, Н.Ф. Талызина, А.В. Петровский, Е.В. Шорохова и мн. другие ученые, психологи из Венгрии и Чехословакии» [Мурашов, 1998, с. 37].

Л.В. Сретенский как ректор прекрасно был осведомлен о продуктивной работе лаборатории психологии труда, о которой в настоящем тексте уже упоминалось. Для провинциального педагогического института открытие при нем головной лаборатории министерства просвещения было большой редкостью, что несомненно свидетельствовало о высоком авторитете специалистов лаборатории и значимости проводимых исследований. Результаты работы, востребованность научной продукции вселяли уверенность в том, что психология — перспективное направление науки в условиях педагогического вуза.

Как представляется, немаловажную роль сыграло и то, что в педагогическом институте функционировал диссертационный совет, который имел право присуждать ученую степень кандидата наук, в частности, по психологии. Для молодого читателя поясним, что кандидаты психологических наук появились лишь в 1968 году, до этого присуждалась степень кандидата педагогических наук (по психологии). До 1975 года диссертационные советы не были специализированными, защиту диссертации принимал Ученый Совет института. Л.В. Сретенский как председатель этого совета прекрасно знал о защищаемых диссертациях, подготовке кандидатов наук по психологии, кадровых перспективах.

В институте при кафедре успешно работала аспирантура по психологическим наукам.

Преподаватели кафедры психологии вели многочисленные хозяйственные исследования на предприятиях города и области. Было совершенно ясно, что психология в Ярославле перестала быть академической научной дисциплиной, а реально приносила пользу народному хозяйству области.

Наконец, на кафедре сложился дееспособный коллектив молодых перспективных исследователей, продуктивно работающий под руководством умудренного опытом доктора философских наук профессора Василия Степановича Филатова.

Скажем и про другое лицо, которое было облечено реальной властью, первого Секретаря областного комитета КПСС, полномочного «хозяина», руководителя региона Федора Ивановича Лощенкова. Будучи партийным руководителем, он самолично вникал во все детали. О психологии у него было собственное представление. Для того, чтобы не быть голословным, приведу пример.

В 1966 году проходила Всесоюзная конференция «Научная организация труда и управления», организованная в одном из крупных центров оборонной промышленности СССР — в городе Рыбинске Ярославской области. Как отмечает А.А. Карпов, «ее организацию и проведение непосредственно курировал ярославский областной комитет КПСС, а открывал ее и вел пленарное заседание тогдашний первый секретарь Обкома — Ф.И. Лощенков» [Карпов, 2018, с. 11].

Забегая вперед, скажу, что первый секретарь продолжал держать «руку на пульсе» и в дальнейшем. Так, в 1981 году, когда руководству области стало ясно, что в педагогическом институте требуется незамедлительное укрепление руководства, поскольку тогдашний ректор со своими обязанностями явно не справлялся, обком принял решение направить для «укрепления руководства» педагогическим институтом В.Д. Шадрикова, который эффективно работал проректором в Ярославском университете (к тому времени он был не только доктором наук и профессором, но и членом-корреспондентом АПН СССР). В университете В.Д. Шадриков проводил перспективные исследования, проводились хозяйственные исследования по важной тематике. В.Д. Шадрикову уходить из университета не хотелось. Если память меня не подводит, для поддержки В.Д. Шадрикова из Москвы приехали директор Института психологии Академии наук СССР член-корреспондент АН СССР Б.Ф. Ломов и летчик-космонавт СССР Г.Т. Береговой, в то время активно занимавшийся психологией. Дело в том, что кафедра В.Д. Шадрикова проводила хозяйственные исследования, связанные с психологическим обеспечением полетов в космос. Именитые московские гости пытались убедить Ф.И. Лощенкова в нецелесообразности «ссылки» В.Д. Шадрикова в педагогический институт, так как даже советская космонавтика может пострадать от такого решения. Впрочем, все было безуспешно. Хозяин региона решил, что для области будет лучше, если вуз возглавит сильный руководитель, который быстро наладит дела, в чем никто, зная В.Д. Шадрикова, не сомневался. Уговоры не помогли, Ф.И. Лощенков принял решение и Владимиру Дмитриевичу в «порядке партийной дисциплины» пришлось принять на себя руководство пединститутом. Нужно сказать, что с точки зрения региональных интересов партийный лидер был прав. В.Д. Шадриков очень быстро по-новому организовал работу в институте, что буквально за несколько лет сделало ярославский пединститут одним из ведущих в стране. Это не осталось незамеченным «на самом верхе»: через три года В.Д. Шадриков получил новое назначение — заместителем министра просвещения СССР... Впрочем, мы увлеклись воспоминаниями.

Итак, предложение Л. С. Сретенского встретило понимание у секретаря обкома: в число специальностей во вновь открываемом университете попала и психология. Напомним, что только за четыре года до описываемых событий первые факультеты были созданы в Москве и Ленинграде. Этого вопроса мы ниже еще коснемся, а сейчас скажем только, что дело было совершенно новое. Многие вообще плохо понимали, что такое психология, а профессию психолога путали с психиатром. Однако, решение было принято. И встал во весь рост самый важный вопрос: а кто это будет делать. Кто будет заниматься подготовкой психологов в провинциальном городе?

Думаю, что Л. В. Сретенский с самого начала «держал в голове», что молодой и энергичный коллектив кафедры психологии способен на большее. Так команда с кафедры психологии Ярославского педагогического института получила предложение, от которого «не смогла отказаться». Справедливости ради уточним, что и не собиралась отказываться, поскольку на этот счет были свои планы...

В новом университете был «высажен психологический десант». Психология в нем была представлена группой ученых, возглавляемой профессором В. С. Филатовым, лидером и создателем ярославской психологической школы, перешедших в ЯрГУ из педагогического института. В. С. Филатов, перешагнувший порог своего семидесятилетия, был на тот момент единственным профессором-психологом, широко известным в психологическом сообществе в СССР. Первоначальный коллектив (В. С. Филатов, В. В. Новиков, В. Д. Шадриков, М. М. Князев, В. Ф. Шевчук) составляли молодые преподаватели из психологической школы, созданной В. С. Филатовым в пединституте. На описании процесса создания школы и платформе, на которой происходило объединение коллектива участников, мы подробно останавливались в других работах [Мазилев, 2015; 2018]. Школа, созданная в Ярославском педагогическом институте, продолжала существовать, хотя, конечно, оказалась ослабленной в связи с кадровыми потерями. В 1971 году в университет перешел Ю. К. Корнилов, в 1974 профессор Н. П. Ерастов.

Подготовка психологов (причем в «промышленных масштабах») — официальный набор в первые годы составлял 50 человек (с «кандидатами в студенты» — существовала тогда практика брать «кандидатов» из числа абитуриентов не прошедших по конкурсу, но набравших высокие баллы при поступлении* — около 70 человек) — была делом непростым. Квалифицированных преподавателей

было крайне мало, в СССР на тот момент функционировали лишь два факультета, открытые незадолго до этого в Московском и Ленинградском университетах (в 1966 году). Обратим внимание, что в обеих столицах подготовка психологов была ориентирована на академическую психологию, в связи с чем упор делался на углубленную теоретическую подготовку. В Ярославле же приоритет был иной — подготовить психологов «для жизни». Задача прямо скажем новаторская.

Первым деканом, занимавшимся организацией факультета, был В. В. Новиков. Приведем его рассказ о перипетиях создания факультета. Он рассказывал, что поехал в Москву на факультет психологии к декану А. Н. Леонтьеву, с которым Новиков был знаком по занятиям на курсах ЮНЕСКО. По словам В. В. Новикова, А. Н. Леонтьев ужаснулся, сказал, что в провинции нельзя открыть факультет психологии, так как нет кадров. Академик АПН СССР посчитал, что миссия невыполнима, и посоветовал отказаться от этой идеи. В. В. Новиков отправился в Ленинград к декану факультета психологии ЛГУ. На этот раз он поехал не один, а вместе с В. С. Филатовым, который был заведующим кафедрой психологии. Б. Г. Ананьев встретил сочувственно, пообещал помочь кадрами. Забегая вперед, скажем, что таким образом в Ярославль попал выпускник факультета психологии ЛГУ А. Л. Журавлев (будущий академик РАН), который по распределению был направлен в ЯрГУ. Осенью 1971 года В. В. Новиков был уволен из университета, деканом стал В. Д. Шадриков, на плечи которого легла трудная задача создания коллектива, который бы мог организовать подготовку профессиональных психологов (см. подробно [Мазилев, Слепко, 2019]).

К работе на факультете психологии ЯрГУ привлеклись ведущие преподаватели из педагогического института: М. М. Рыбакова, читавшая курсы детской, возрастной и педагогической психологии, Н. П. Ерастов, читавший логику и методологические основы психологии. Мудрость и дальновидность проявило руководство факультета, в первую очередь, декан В. Д. Шадриков, которое не побоялось привлечь к работе на факультете представителей других научных традиций. Широкая базовая платформа позволила безболезненно входить в состав научной школы представителям других научных традиций. Каждый привносил свое, но ядро школы оставалось неизменным, сама же школа непрерывно обогащалась: новыми методами исследования, новой проблематикой

Важную роль для становления факультета сыграло приглашение для чтения курсов лекций видных специалистов из Москвы и Ленинграда: А. В. Брушлинского, Е. Ю. Артемьева, В. Я. Романова, Ю. К. Стрелкова, Ю. Г. Трошихина, А. А. Русалинова и др.

Огромной удачей для развития факультета был приход в 1973 году профессора М. С. Роговина, методолога и историка психологии, специалиста в области психопатологии, а следом его бывшего аспиранта Л. П. Урванцева. На факультет пришли бывшие выпускники Ленинградского университета А. Л. Журавлев, Г. И. Терехова и С. И. Ерина. Влились в коллектив преподавателей и выпускники факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова Н. М. Крюков и В. С. Подольский.

Конечно, кадровая проблема была очень важной и острой. Как мы видели, она успешно решалась. Конечно, это была не единственная проблема В рамках небольшой статьи невозможно охватить все аспекты.

Поэтому скажу только о том, что субъективно представляется главным. Поскольку пространство статьи ограничено, скажу предельно кратко, сугубо тезисно.

Мне представляется, что самое главное — это особая атмосфера, которая сложилась на факультете в самое первое время. Конечно, она создавалась не сама по себе, велика в этом была роль наших замечательных преподавателей, проявивших удивительную мудрость и прозорливость.

Вот только один пример. В. В. Новиков — первый декан — был личностью чрезвычайно яркой, явно склонной к суггестии. Я думаю, он это хорошо сознавал, поэтому часто рассказывал о себе, о своих личных встречах и впечатлениях, приводил примеры из своей биографии. Но вместе с тем должен сказать, что, как ни парадоксально, Виктор Васильевич за очень короткий срок (в декабре 1971 года он был вынужден уйти с факультета) оказал на наш курс огромное влияние. Это стало одним из самых ярких впечатлений за всю студенческую жизнь. Речь идет о формировании идентичности, хотя в отечественной психологии тех лет такой термин не употреблялся. Вчерашние школьники пришли в университет, который только что (год назад) был образован («возрожден», как тогда говорили). В. В. Новикову удалось нам внушить, что студенты — где бы они ни были — представители единого братства. Он рассказывал о своих впечатлениях от посещения Сорбонны в мае 1968 г., когда он был там после окончания курсов ЮНЕСКО. Новиков должен был преподавать психологию на французском языке в Африке и готовился к этому, но «не случилось». И произошло чудо — студенты из провинциального Ярославля в 1971 г. ощутили себя «наследниками по прямой» европейского средневекового братства, Universitas, содружества профессоров и студентов... Это для меня навсегда осталось примером того, как настоящий педагог может влиять на личность... И как много значит в жизни сильная традиция...

Уроки мастера действуют до сих пор. Скажем, рассказ про Роджера Бэкона как символ стойкости (в тюрьме сидел за свои научные взгляды, но их не изменил). Так я про идентичность... В. В. Новиков тогда рассказал анекдот, историю, которая, по его словам, в старых европейских университетах передается изустно, студенты слышат ее, когда в должность вступает новый декан, а он в свою очередь слышал это от своего первого декана. Преемственность поколений. Красиво, однако... Каюсь, и я не удержался, когда в свое время получил назначение на должность декана и в первый раз встречался со студентами «своего» факультета. Но факт остается фактом — многие из нас восприняли, через всю жизнь пронесли причастность идее и миссии европейского университета... Во всяком случае, и «Гаудеамус» и «Кармина Бурана» воспринимаются нами как свое, родное... И чтобы завершить это лирическое отступление-воспоминание: наверняка под влиянием этих идей по просьбе студентов первого курса в 1971 году был введен факультатив по латинскому языку. Уверяю, что прагматизм (чтобы легче усваивать анатомическую терминологию) был на втором месте — на первом представление: какой может быть университет без латыни!

Тогда студентов в университете еще было немного (самым старшим в 1971 году был второй курс), мы активно общались, поэтому свидетельствую: на других специальностях ничего похожего не было.

Психологи ощущали себя «особенными». Если математики или историки, биологи или экономисты достаточно четко представляли себе возможные варианты своей карьеры после университета, то про психологов такого сказать было нельзя. Более того, мы пока еще не видели живого «дипломированного психолога». Поэтому в ту пору происходило то, что можно назвать конструированием идентичности. Об этом можно судить по факультетскому фольклору тех лет, даже контент-анализ не нужен. Цитируем для примера: «Человек живет на свете чуткий, мудрый и упорный», «он «весь сенсорный и моторный», «он стоит на стыке всех наук», чтобы не позволить всяким бихевиористам «сварить из синих птиц рагу, он должен очень умным быть», он «ходит в университете симультанно-сукцессивный, адекватный и научный как его эксперимент, незаносчивый, нескучный» и т. д. Это фантазии, ожидания, набор штампов...

Обратим внимание: кедровская идея о том, что психология находится «внутри треугольника наук» и имеет тесные связи с другими научными дисциплинами, вошла в плоть и кровь. Психолог должен быть энциклопедически образован, во всяком случае, должен разбираться и в естественных, и в социальных науках, и в философии.

* Конкурс при поступлении на психологию (для окончивших школу в этом году) в 1971 году составлял 40 человек на место, что позволяет судить о популярности нового направления.

Удивительным представляется, как в те годы на факультете могла воцариться атмосфера *интеллектуальной свободы*. Подчеркнем, что все это происходило с благословения руководства факультета, полагавшего, что в науке преград быть не должно. Нужно сказать, что в 1970 году мало кто ясно и четко, в деталях понимал, что такое психология вообще и чему должны учить на факультете будущих специалистов по промышленной, индустриальной психологии. Было общее представление, что работать они будут на заводах, оптимизируя деятельность работающих и условия их труда. Это будет в их деятельности после университета. А пока надо освоить все богатство, накопленное в той замечательной дисциплине, которая располагается «на стыке всех наук». И вот эта неопределенность, как мне кажется, способствовала тому, что все, кто учились на этом легендарном курсе, проявляли инициативу и раскрывали свой потенциал. Ведь было представление, которое поддерживалось руководителями факультета, что в науке «можно все». Например, Валера Орел изучал поведение животных, ездил и на Черное море в дельфинарий исследовать поведение дельфинов, и в Сухумский заповедник, исследовать человекообразных обезьян. Саша Панкратов с Татьяной Малашенко записывали биотоки мозга во время сна испытуемых-добровольцев... Володя Позняков исследовал влияние алкоголя на психические процессы, Коля Курочкин изучал поведение дошкольников... Удивительное разнообразие, широчайший спектр исследований в студенческих работах. Не случайно первый выпуск остается рекордсменом факультета по числу пришедших к занятиям наукой. Из этого выпуска вышли профессора, исследователи, психологи, которые широко известны и в стране, и за рубежом, те, кто составляет гордость факультета психологии ЯрГУ...

На факультете существовал *культ знания*, культ науки. Широта проблемного поля психологии была быстро осознана, психологи бегали по книжным магазинам, у каждого формировалась своя личная библиотека. Причем в поле внимание попадала не только психология, но и философия, биология, социология... Насколько я понимаю, ни на каком другом факультете такого не было...

На факультете присутствовал *дух науки*. Важно подчеркнуть, что это была настоящая наука, в этом не было никаких сомнений. Культивированию духа науки способствовала естественнонаучная ориентация психологического образования, которая в ту пору была очень ярко выражена. Анатомия и физиология изучались в объеме, предусмотренном программами медицинских институтов. Да и преподаватели этих дисциплин пришли из медицинского института и дело свое знали прекрасно. В итоге студенты получали солидную

естественнонаучную подготовку. Два года преподавалась высшая математика, что потом помогло многим выпускникам безболезненно овладеть методами математической статистики, использование которой было атрибутом «настоящей» науки и быстро входило в моду в психологии.

Собственно психология в таких условиях воспринималась именно как *естественнонаучная дисциплина*, в которой в точности так же, как и в естествознании существуют четкие законы. Образцом научности среди психологических дисциплин выступала экспериментальная психология. Психология представляла не как совокупность рассуждений, но как настоящая наука, полностью соответствующая стандартам и канонам научности, что не могло не вызывать уважения. В этом большая заслуга В.Д. Шадрикова, читавшего тогда в ЯрГУ многосеместровый курс «Экспериментальной психологии», причем так, что она действительно представляла перед слушателями «строгой наукой».

Впрочем, лекции лекциями. Нельзя не восхищаться организаторами: на наших глазах появлялись лаборатории, оснащенные оборудованием. Часть лабораторных стендов создавалась в мастерских при факультете, высокоточное оборудование закупалось оперативно (благо, закупочных аукционов тогда не существовало). Лабораторные работы, выполняемые с помощью карандаша и бумаги, были редкостью. Очень скоро были изданы и практикумы по экспериментальной психологии [Практикум, 1974], [Практикум, 1974а].

Рос и библиотечный фонд. Была закуплена для факультета библиотека Николая Дмитриевича Левитова (1890–1972), известного московского психолога... На факультете появился фонд литературы на иностранных языках (такой литературы тогда было мало)...

Для понимания развития факультета крайне важно следующее обстоятельство. Как уже упоминалось, костяк преподавательского состава пришел из педагогического института, где функционировала созданная В.С. Филатовым научная школа. Первоначальной базисной платформой был антропологический подход, восходящий к работам К.Д. Ушинского. Подход был широким, не содержащим жестких ограничений, что позволило безболезненно включать в него новую содержательную проблематику. Обратим внимание на тот факт, что общая направленность школы сохранилась, как и ее девиз — соединение научности и практичности.

В 1970-е годы все большее распространение получает деятельностный подход. Важно подчеркнуть, что в Ярославле деятельность выступала не как жесткая конструкция, абстрактная теоретическая схема. Опыт практико-ориентированных

исследований привел лидеров школы (В.Д. Шадрикова, М.С. Роговина, Н.П. Ерастова) к тому, что под деятельностью имелась в виду *реальная деятельность* людей, а не абстрактная схема, порожденная теорией и идеологией. Нацеленность на решение практических задач позволила дистанцироваться от идеологии, что обеспечивало значительно большую свободу. В результате объединяющим ярославских психологов теоретико-методологическим «ядром школы» явилось понимание психики как сложного многоуровневого образования. Подчеркнем, что в отличие от официального «деятельностного подхода» в Ярославле «деятельность» не объявлялась предметом психологии, поскольку предметом неизменно оставалась *психика* как многоуровневое явление. Важно, что как в свое время Ушинский не сомневался в наличии души как целостности, так и лидеры ярославской психологии рассматривали психику в ее целостности как реально существующее многоуровневое образование, но отнюдь не как только «психическое как процесс», происходящий в результате взаимодействия материальных систем, не как только «отражение» или «регуляцию». Иными словами, вопреки идеологическим стандартам эпохи в школе признавалось реальное существование психического, психика, согласно лидерам школы, имела онтологический статус. Это позволило избежать тупика в решении психофизиологической проблемы (и других важнейших вопросов), конструктивному решению которых официальная идеология препятствовала.

На наш взгляд, это главная причина продуктивности школы в 1970–1980-е годы. Молодые исследователи получали в ярославской школе значительно больше интеллектуальной свободы, что, как представляется, является следствием мудрой политики ее лидеров. В результате неуклонно расширялась проблематика исследований при сохранении базисной платформы, школа росла и обогащалась новыми идеями.

И последнее. Как уже упоминалось, психология в Ярославле была ориентирована на использование результатов научных изысканий на практике. Поэтому необходимый компонент подготовки специалиста — учебная и производственная практика — был особенно важен. На факультете он решался очень просто. На кафедрах существовали многочисленные хозяйственные договоры с предприятиями города, области, а затем и в других регионах. Студенты направлялись на практику преимущественно туда, где работа психологов уже проводилась. Как представляется, это способствовало быстрому профессиональному становлению будущих психологов уже в ходе учебного процесса.

Можно было бы назвать и другие особенности развивающегося факультета, но, представляется, сказанного достаточно.

Факультет стал важным центром отечественной психологической науки, психологического образования, психологической практики. Ученые и преподаватели факультета психологии ныне известны и в стране, и за рубежом, они авторы популярных книг и учебников. Выпускники факультета пользуются «спросом», диплом ярославского факультета является гарантией высокопрофессиональной подготовки специалиста.

Поскольку настоящая статья пишется в преддверии замечательного юбилея факультета, хочется поздравить всех причастных — и студентов и преподавателей всех поколений — с этим прекрасным праздником.

Литература

1. Ермаков, А. М. Ректоры ЯГПУ (1908–2013).— Ярославль: ЯГПУ, 2013.— 128 с.
2. Карпов, А. А. Очерк развития индустриальной и организационной психологии в Ярославле// Организационная психология.— Т. 7.— № 4, 2017.— С. 8–20.
3. Кедров, И. А. Курс психологии. Сочинение Ивана Кедрова.— Ярославль: Типография Губернского Правления, 1844.— 326 с.
4. Кедров, И. А. Курс психологии/ вступ. статья А. Шевцова; вступ. Статья В. Мазилова.— Иваново: Роцца, 2018.— 380 с.
5. Мазиллов, В. А. Профессор В. С. Филатов как основатель ярославской психологической школы// Ярославский педагогический вестник, 5, 2015.— С. 159–171.
6. Мазиллов, В. А. Ярославская психологическая школа: замысел создания, возникновение, развитие// Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 2.— М.: АСОУ, 2018.— С. 450–465.
7. Мазиллов, В. А., Слепко, Ю. Н. В. Д. Шадриков: ученый, педагог, государственный деятель.— Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019.— 95 с.
8. Мурашов, Г. А. Из истории Ярославской психологии// Психологический пульс Ярославля/ под ред. В. В. Новикова.— М.: Ярославль: МАПН, 1998.— С. 21–47.
9. Профессора ЯГПУ (1908–2008): Биографические очерки/ Составитель А. В. Еремич.— Ярославль: ЯГПУ, 2008.— 220 с.
10. Практикум по экспериментальной психологии: учеб. пособие. Выпуск 1/ под ред. В. Д. Шадрикова.— Ярославль: ЯрГУ, 1974.
11. Практикум по экспериментальной психологии: Учеб. Пособие. Выпуск 2/ под ред. В. Д. Шадрикова, Ю. К. Корнилова.— Ярославль: ЯрГУ, 1974а.
12. Стоюхина, Н. Ю., Мазиллов, В. А. Одиссея профессора Четверикова// Методология и история психологии.— Вып. 4, 2018.— С. 141–159.

Роль «Темной триады» личностных качеств в адаптации девиантов*

Н.Н. Мехтиханова, А.В. Ядрухина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматривается проблема «Темной триады» — комплекса отрицательных качеств, осуждаемых в обществе и негативно влияющих на личность и ее взаимодействия с социумом, в целом на её адаптированность. В качестве объективного показателя адаптированности были выбраны различные типы девиаций. Выборка состояла в общей сложности из 80 человек, разделенных на 3 группы: лица с химической зависимостью (алкогольная, наркотическая, смешанный тип); лица, отбывающие наказание в мужских исправительных колониях общего режима ЯО; лица, характеризующиеся социально-нормативным поведением, не привлекавшиеся к уголовной ответственности и не имеющие пристрастия к ПАВ. Приводятся результаты эмпирического исследования. Установлено, что группы девиантов характеризуются более выраженными показателями «Темной триады». Лица с химической зависимостью отличаются более высокими показателями качеств Темной триады и в целом менее адаптивны в сравнении с двумя другими группами.

Ключевые слова: «Темная триада», макиавеллизм, нарциссизм, психопатия адаптация, девиация, решение сложных жизненных проблем.

Проблема «Темной триады» на сегодняшний день активно исследуется как в зарубежной, так и в отечественной психологии в силу своей новизны и неоднозначности. Впервые о триаде как о некоей совокупности черт заговорили в 2002 году Д. Полхус и К. Уильямс, обнаружившие наличие связей между макиавеллизмом, неклиническим нарциссизмом и неклинической психопатией [10]. Термин «Темная триада» был предложен ими в связи с тем, что данный комплекс представляет собой совокупность отрицательных качеств, осуждаемых в обществе и негативно влияющих на личность и ее взаимодействия с социумом.

Интерес для науки представлял не только сам факт наличия комплекса, но и его структура. Так было выявлено, что нарциссизм и психопатия в значительной степени определяют вариативность показателя макиавеллизма, а макиавеллизм в свою очередь является значимым показателем при определении психопатии и нарциссизма [2].

Значимым также представлялось изучение особенностей динамики и развития данного комплекса на протяжении жизни человека. П. Джонсон в своих исследованиях, опираясь на теорию жизненной истории, доказал, что с возрастом выраженность «темных» черт заметно снижается, более того вариативность индивидуальных показателей с течением времени также уменьшается, что говорит об их содружестве, достигаемом в процессе личностного развития [3].

Для расширения представлений о характере «темной» личности проводился ряд исследований, где устанавливалась взаимосвязь Темной триады с различными характеристиками, обуславливающими специфику организации коммуникационной, мотивационной и деятельностной сфер жизни человека.

П. Джонсон с соавторами, исследуя взаимосвязь черт Темной триады со стратегиями обмана, обнаружил, что в целом личность с ярко выраженными чертами имеет тенденцию лгать. Причем в зависимости от того какая «темная» черта доминирует, меняется сущность обмана от ничем немотивированной лжи, характерной для психопатов, до так называемой «лжи во спасение», используемой преимущественно макиавеллистами [9].

Также его интересовала связь триады со способностью проявлять эмпатию по отношению к окружающим людям. Было обнаружено, что личности с высокими показателями макиавеллизма, нарциссизма и психопатии не могут проанализировать мотивы собеседника по его словам и поступкам, разделить его точку зрения, сохраняют максимальную эмоциональную отстраненность в межличностных контактах [8].

В структуре мотивов и ценностей у «темной» личности доминируют потребность во власти и наслаждениях. Межличностные контакты кратковременны, неглубоки, не отличаются значительной степенью доверия. Профессиональная деятельность чаще всего контрпродуктивна, так как у таких людей нет желания работать совместно для

достижения общего результата, личные интересы ставятся выше интересов компании.

Таким образом, общими проявлениями для всех трех компонентов Темной триады, образующими ядро структуры, являются склонность к обману и манипулированию, низкий эмоциональный интеллект, ярко выраженное чувство собственной значимости и исключительности, низкая доброжелательность.

Несмотря на значительные негативные характеристики, Темная триада содержит в себе и положительные моменты. Баланс «темного» и «светлого» в личности определяется соотношением выраженности черт. «Темные» не склонны к педантичности, четкому следованию инструкций, исходя из чего, могут легко перестраиваться с одной привычной для себя тактики действий, что позитивно сказывается в ситуациях неопределенности, требующих быстрых решений. Иными словами, некоторые стороны «темных личностей» воспринимаются в обществе позитивно [4].

М.С. Егорова с соавторами выявили, что Темная триада не образует единого синдрома с чертами личности, свидетельствующими об ассоциативности или низкой адаптации, более того она положительно связана с толерантностью к неопределенности и общей активностью [5].

Нас же в свою очередь заинтересовало, каким адаптационным потенциалом обладает «темная» личность, какие стратегии предпочитает использовать в процессе приспособления к новым для себя условиям. Помимо всего прочего, исследований по данной проблеме на сегодняшний день не представлено.

Таким образом, целью нашего исследования стало изучение особенностей адаптации личности с комплексом качеств Темной триады на примере групп испытуемых с различными типами девиаций как объективного показателя адаптивности.

Выборка состояла в общей сложности из 80 человек, разделенных на 3 группы в зависимости от типа девиации. В первую входили лица с химической зависимостью (алкогольная, наркотическая, смешанный тип), проходящие курс реабилитации в ГБУЗ ЯОКНБ. Численность группы — 28 человек из них 18 мужчин и 10 женщин. Возраст испытуемых от 20 до 65 лет. Вторую группу составляли лица, отбывающие наказание ФКУ ИК-1 УФСИН России по Ярославской области (мужская исправительная колония общего режима), а так же в ФКУ ИК-8 УФСИН России по Ярославской области (мужская исправительная колония общего режима для впервые осужденных). Численность — 24 человека. Возраст испытуемых от 21 до 56 лет. Третья группа — испытуемые, характеризующиеся социально-нормативным поведением, не привле-

кавшиеся к уголовной ответственности и не имеющие пристрастия к ПАВ. Численность группы — 28 человек из них 10 мужчин и 18 женщин. Возраст испытуемых от 24 до 60 лет.

На втором этапе исследования по результатам тестирования была также сформирована группа Темной триады, включающая испытуемых, имеющих одновременно высокие показатели макиавеллизма, неклинического нарциссизма и неклинической психопатии. Численность группы — 25 человек.

Для проведения исследования были использованы следующие методики:

- 1) шкала Мак-IV в адаптации В.В. Знакова,
- 2) опросник «Нарциссические черты личности» О.А. Шамшиковой и Н.М. Клепиковой,
- 3) Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI (форма B),
- 4) метод исследования особенностей решения сложных жизненных проблем П. Балтеса (BWP), адаптированный Н.Н. Мехтихановой и А.Б. Кутузовой, представляющий собой процесс решения проблемной ситуации посредством мышления вслух в режиме неограниченного времени и альтернатив.
- 5) методы статистической обработки данных — пакеты STATISTICA 10, IBM SPSS Statistics 22.

Результаты. Анализ дисперсии показал, что различие показателя макиавеллизма внутри групп является статистически значимым $F(2,77) = 3.36$, $p = .04$, $\eta^2 = .08$. Межгрупповое различие показателя психопатизации $F(2,77) = 3.46$, $p = .04$, $\eta^2 = .08$ и нарциссизма (по средним значениям) $F(2,24) = 5.15$, $p = .01$, $\eta^2 = .30$ также являются статистически значимыми, следовательно, для групп с разными типами девиаций характерны явные отличия в проявлении комплекса черт Темной триады.

Причем по результатам постфакторного анализа по U-критерию Манна-Уитни наиболее явное различие показателя макиавеллизма отмечается при сравнении группы зависимых с группой без девиации $U = 226$, $Z = -2.71$, $p < .01$. Среднее по зависимым — 80.14, среднее по группе без девиаций — 72.96. Также как и психопатизации $U = 267$, $Z = -2.05$, $p < .05$. Среднее по зависимым — 10.11, среднее по группе без девиаций — 7.36.

Таким образом, лица, имеющие химическую зависимость в отличие от лиц, ведущих социально-одобряемый образ жизни в большей степени склонны использовать манипуляцию как средство достижения желаемого, они более импульсивны, отличаются слаборазвитым чувством эмпатии и чувством моральной неполноценности. Это

* Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-00849.

можно объяснить тем фактом, что длительное употребление ПАВ оказывает деструктивное влияние на личность в целом. Главным для человека со стойкой зависимостью становится стремление снять психическое и физиологическое напряжение, достичь состояния эйфории. Несмотря на то, что употребление со временем перестает приносить удовольствие, стремление получить «дозу» вещества оказывается сильнее моральных принципов, поэтому он готов разрабатывать достаточно хитрые схемы, активно используя окружающих, не задумываясь о возможных последствиях.

Они также склонны в большей мере преувеличивать собственные достижения и ожидать от окружающих к себе отношения, что вполне объяснимо снижением уровня критичности, беспечного отношения своему состоянию, обусловленного регрессом личности [6].

При сравнении группы зависимых с группой заключенных были выявлены следующие значимые различия таких показателей как:

- невротичность $U = 121, Z = 3.95, p < .001$. Среднее по заключенным — 4.88, среднее по зависимым — 9.96.
- депрессивность $U = 81.5, Z = 4.68, p < .001$. Среднее по заключенным — 4.67, среднее по зависимым — 9.57.
- раздражительность $U = 119, Z = 4.00, p < .001$. Среднее по заключенным — 4.08, среднее по зависимым — 6.93.
- застенчивость $U = 139.5, Z = 3.63, p < .001$. Среднее по заключенным — 2.96, среднее по зависимым — 5.64.
- эмоциональная лабильность $U = 104.5, Z = 4.26, p < .001$. Среднее по заключенным — 5.04, среднее по зависимым — 9.21.

Иными словами, лица с химической зависимостью в отличие от лиц, отбывающих наказание в местах лишения свободы, более чувствительны к воздействиям внешней среды, склонны к повышению нервного напряжения в ответ на стресс в сочетании с быстрым истощением ресурсов, склонны концентрироваться на своих проблемах и имеют преимущественно сниженный фон настроения, в меньшей степени способны контролировать свои чувства, поведение, им в большей степени характерна неустойчивость эмоционального состояния. Заключенные, напротив, склонны контролировать свои эмоциональные и поведенческие реакции. Это объяснимо тем, что в силу воздействия ПАВ у человека в целом повышается эмоциональная лабильность и снижается способность к сознательному контролю своих влечений и своего состояния. Хороший самоконтроль заключенных можно объяснить тем, что сама по себе режимность дисциплинирует, помимо этого, в исследованиях Д. В. Сочивко [7] фигурировал

личный интерес (освобождение по УДО, отсутствие дополнительных наказаний) как детерминанта сдерживания эмоциональных и поведенческих реакций.

Зависимые менее эмпатичны, хуже понимают эмоции других людей, что в целом объясняется эмоциональной уплощенностью, возникающей на определенных стадиях динамики зависимости [6].

Группа заключенных в отличие от группы без девиаций, в большей степени склонна к уходу в мир фантазий о призрачных достижениях как защита образа «Я», а так же отличаются большим уровнем общительности. Можно предположить, что в процессе отбывания наказания такой копинг-механизм является наиболее адаптивным, так как помогает выстроить взаимоотношения в криминальной среде.

Важной закономерностью является отсутствие значимых различий показателей адаптивной способности между группой без явных девиаций и группой заключенных. Это можно объяснить значительным внешним контролем за поведением лиц, отбывающих наказание в исправительной колонии. Ненормативное дезадаптивное поведение в рамках особого режима пресекается, обуславливая так называемую принудительную адаптацию. Со временем к внешнему контролю «подключается» внутренний, когда сама личность склонна соблюдать правила, установленные в криминальной структуре.

Значимые корреляции в группе с ярко выраженными чертами Темной триады. Макиавеллизм положительно связан с маскулинностью $r = .53, p < .01$. Это соотносится с результатами исследований разных авторов, а в частности С. В. Быкова, утверждавшего, что у мужчин в целом выше показатель макиавеллизма [1].

Отсутствие эмпатии (опросник О. А. Шамшиковой) положительно коррелирует с депрессивностью (FPI) $r = .52, p < .01$. Предположительно это обусловлено тем, что «темная» личность, испытывая внутренние эмоциональные переживания, концентрируется только на них, не пытаясь учитывать переживания и потребности окружающих. В исследованиях П. Джонсона лица с чертами Темной триады в целом мало эмпатичны [9].

Эксплуативность (опросник О. А. Шамшиковой) положительно связана с реактивной агрессивностью (FPI) $r = .61, p < .01$. Для личности с комплексом черт Темной триады характерно использовать партнера по коммуникации в личных целях, однако они предпочитают достаточно агрессивные способы достижения желаемого, что можно объяснить доминированием ценностей достижения удовольствия и власти, в сочетании с получением наслаждения от страданий окружающих.

Вызывающее поведение (опросник О. А. Шамшиковой) положительно связано с невротичностью (FPI) $r = .63, p < .001$, спонтанной агрессивностью (FPI) $r = .63, p < .001$, депрессивностью (FPI) $r = .62, p < .001$ раздражительностью (FPI) $r = .54, p < .01$, эмоциональной лабильностью (FPI) $r = .62, p < .001$ и психопатизацией (FPI) $r = .70, p < .001$. На основе наличия корреляций можно выделить единый комплекс черт, характерный для «темных» и отличающийся слабой эмоциональной устойчивостью и направленность энергетического потенциала личности на внешнее окружение, который детерминирует тенденцию демонстрировать дерзкое заносчивое поведение в процессе общения, что в целом объяснимо неспособностью контролировать внутренний импульс.

По результатам качественного анализа протоколов ответов испытуемых по методике П. Балтеса были получены следующие процентные соотношения (Таблица 1).

В группе испытуемых, не имеющих явных девиаций, при решении проблем, касающихся семейных отношений, наблюдается тенденция разрабатывать возможные варианты развития событий, отталкиваясь от возрастных и семейных особенностей, таких как взаимоотношения супругов, возраст и актуальные потребности детей и т.д. Причем реже учитываются индивидуальные особенности героя и возможная неопределенность. Вероятно, это объяснимо тем, что у них имеется четкий образ функционирования семьи, обладающий своим пределом вариативности, заданным социальными нормами. При решении финансовой дилеммы отмечается тенденция принимать тот факт, что одна и та же проблема может иметь одновременно несколько решений, которые могут удовлетворить человека в зависимости от его индивидуальных предпочтений и особенностей, склонны не навязывать свое мнение окружаю-

щим. На это могут быть две причины: 1) они толерантны к окружению и поддерживают позицию одинаковой значимости мнения и решений каждого человека; 2) они склонны дистанцироваться от проблемы другого, пребывая в убеждении, что чужие проблемы их не касаются или они не имеют права вмешиваться в личную жизнь других, особенно, если это касается денег. Также отмечается тенденция принимать непредсказуемость жизни в сочетании с попыткой разработать несколько путей решения, касающихся многих аспектов жизни человека, на случай «форс-мажора». Предположительно, это вызвано нестабильной социальной и экономической ситуацией в стране, вынуждающей пребывать в состоянии готовности по отношению к неизвестному.

Испытуемые с химической зависимостью, решая проблему семейного типа, в большей степени учитывают контекст и в меньшей возможные непредвиденные обстоятельства, демонстрируя довольно ригидную установку в данном вопросе. В решении денежного вопроса, напротив, признают нестабильность ситуации. Можно предположить, что присущая им некоторая ригидность обусловлена особенностями протекания психических процессов ввиду длительного употребления. Высокий процент ответов с учетом неопределенности жизни скорее является проекцией текущей жизненной ситуации (большинство испытуемых из-за употребления лишились стабильного заработка).

В целом больший процент испытуемых рассматривает проблему поверхностно, давая преимущественно односложные конкретные ответы. Это может быть следствием того, что длительное употребление снижает интеллектуальный потенциал личности, качество мышления, а также способность сконцентрироваться на поставленной задаче.

Таблица 1

	Тип задачи: семья/работа			Тип задачи: наследство		
	Без девиаций	Зависимые	Заключенные	Без девиаций	Зависимые	Заключенные
Фактические знания о жизни	18%	21%	13%	7%	0%	8%
Процедурные знания	29%	25%	21%	28%	21%	25%
Учет контекста при решении ситуации	39%	46%	16%	14%	18%	8%
Учет индивидуальных особенностей героя	14%	18%	8%	36%	18%	8%
Неопределенность жизни	18%	7%	12%	28%	39%	21%
Односложные ответы без погружения в тему	21%	36%	63%	10%	21%	42%

В группе заключенных отмечается общая тенденция к сокрытию информации о себе. Опасаясь спроецировать нежелательные личностные аспекты, которые могут быть впоследствии использованы против него, заключенный использует различные техники. Это проявляется, как в максимальном упрощении ответов их «шаблонности», прямом или косвенном отказе отвечать (ответы типа «пусть она мне деньги подарит», «у нас так не принято/не по понятиям» без отнесения к предмету), так и в некотором резонерстве, при котором ответ достаточно объемный и имеет достаточно высокое качество вербализации, но не имеет смысла. Они в меньшей степени склонны учитывать индивидуальные особенности главного героя в обеих ситуациях, вероятно, это можно объяснить наличием четкого распределения ролей и соответствующего функционала внутри криминальной структуры, не предполагающих значительного вариативного диапазона, обусловленного личностными особенностями.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Группы девиантов характеризуются более выраженными показателями «Темной триады».

2. Лица с химической зависимостью отличаются более высокими показателями качеств Темной триады и в целом менее адаптивны в сравнении с двумя другими группами.

3. Для группы заключенных характерен более высокий уровень самоконтроля, а также психологическая (внутриличностная) адаптивная способность, чем для групп с химической зависимостью, значимых отличий от группы без девиаций выявлено не было.

4. Анализ процесса решения проблем показал, что лица без девиаций рассматривают проблемы с разных сторон и предлагают поливариативные решения, обусловленные не только условиями ситуации, но и личностными особенностями ее участников. Группы девиантов характеризуются или поверхностным решением или уходом от решения проблем.

5. Комплекс черт «Темной триады» детерминирует особый эмоциональный статус личности, делая ее восприимчивой к внешним воздействиям, провоцируя особые поведенческие реакции, в том числе с агрессивным компонентом, которые могут привести к дезадаптации личности.

Литература

1. Быков, С. В. Макиавеллизм как механизм манипуляции и психологической защиты у студентов гуманитарных и технических направлений образования// Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер.: Психология.— № 1 (17), 2015.— С. 71–82.
2. Дерриш, Ф. В. Симптомокомплекс «Темная триада» во взаимосвязи с базовыми свойствами личности// Вестник ПГГПУ. Сер. 1, Психологические и педагогические науки, 2015.— С. 18–27.
3. Джонсон, П. К. Возраст и Темная триада: снижение показателей черт Темной триады и увеличение их согласованности на протяжении жизни// Психологические исследования.— Т. 8, № 43, 2015.— С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.02.2019).
4. Егорова, М. С. «Темные» черты личности в оценках положительных и отрицательных персонажей фильмов// Психологические исследования.— 2016.— Т. 9.— № 50.— С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.02.2019).
5. Материалы съезда Российского психологического сообщества/ сост. Л. В. Артищева// под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, Л. Ф. Баяновой и др.— Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017.— Т. 2.— 478 с.
6. Мехтиханова, Н. Н. Психология зависимого поведения: учебное пособие.— Ярославль: ЯрГУ, 2005.— 122 с.
7. Сочивко, Д. В., Бурцев, А. О. Проблема психопатизации личности осужденных к лишению свободы// Прикладная юридическая психология.— № 1, 2014.— С. 30–42.
8. Jonason, P. K., Krause, L. The emotional deficits associated with the Dark Triad trait: Cognitive empathy, affective empathy and alexithymia// Personality and Individual Differences.— Vol. 55 (5), 2013.— P. 532–537.
9. Jonason, P. K., Lyons M., Baughman, H. M., Vernon P.A. What a tangled web we weave: The Dark Triad traits and deception// Personality and Individual Differences.— Vol. 70, 2014.— P. 117–119.
10. Paulhus, D. L., Williams, K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism and psychopathy// Journal of Research in Personality.— Vol. 36, No 6 (6), 2002.— P. 556–563.

УДК 159.9

Уточненная классификация циклов профессионализации личности*

Ю. П. Поварёнков, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена реализации циклического подхода к пониманию профессионального и карьерного развития личности. Зафиксировано понятие цикла профессионализации. Выделены макроциклы и микроциклы трудового и профессионального пути личности. Раскрыта психологическая структура циклов профессионализации, выявлены их специфические отличия и закономерности протекания. Определены следующие основания для дифференциации циклов: длительность протекания, временные единицы измерения длительности, время начала и завершения, причины завершения, связь с конкретной профессией, специфика оснований для психологической периодизации и ряд других. Установлено, что макроциклы и микроциклы трудового и профессионального пути образуют сложную уровневую систему. Показано, что выделение и определение уровневой системы макроциклов и микроциклов профессионализации имеет важное практическое значение в плане оптимизации сопровождения человека на разных этапах его профессионального и карьерного развития.

Ключевые слова: макроциклы и микроциклы трудового и профессионального пути, профессиональное становление личности.

Введение. Как было показано в ряде наших предыдущих работ [7–9] цикличность является ведущей закономерностью профессионального становления и реализации личности. Это означает, что процесс профессионального становления личности реализуется в форме сложной системы профессиональных циклов, которые имеют известную структуру, уровневую организацию и осуществляются в определенной последовательности.

Признание этого факта имеет важное теоретическое и практическое значение, поскольку позволяет уточнить психологические механизмы карьерного и профессионального развития личности и оптимизировать технологию сопровождения профессионалов. Но решение данных задач становится возможным, только в том случае, если будет конкретизировано психологическое содержание циклов профессионализации и специфика их осуществления, дана развёрнутая их классификация. Это и является, как следует из названия статьи, целью настоящего исследования. Но прежде, чем приступить к реализации данной цели, уточним общенаучное толкование понятия «цикл» и форму применения данного понятия в психологии.

Как известно, понятие цикла является междисциплинарным и поэтому широко используется в биологии, социологии, истории, экономике, геологии и других науках при изучении цикличности

развития социальных, экономических, культурных и природных систем. В энциклопедическом словаре цикл определяется как «совокупность явлений, процессов составляющая кругооборот в течение известного промежутка времени» [11 с. 1478].

В конкретно научных исследованиях подчеркивается, что цикличность является фундаментальным свойством функционирования и развития природных и социальных систем. При этом цикл определяется как законченный или прерванный (незаконченный) процесс, элементы которого (фазы, стадии, этапы) следуя друг за другом или чередуясь, составляют единый ряд, единое целое [4].

Из определения следует, что цикл состоит из стадий, а сам цикл как и его стадии ограничены определенными временными рамками.

С учетом предметной специфики конкретных наук выделяют и различные виды и формы циклов. В психологии чаще всего используется понятие жизненного цикла, который рассматривается в качестве одного из видов циклических процессов. Характеризуя структуру жизненного цикла Ю. М. Плотницкий отмечает, что в основе выделения его стадий лежит представление о том, что любая социокультурная система, а также ее отдельные компоненты (подсистемы), как любой организм рождаются, развиваются, достигают зрелости, стареют и умирают [5]. При этом подчеркивается, что завершение жизненного цикла системы может осуществляться в разной форме и не обязательно связано с ее гибелью.

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований № проекта 19-013-00782.

Сравнительный анализ многочисленных моделей жизненного цикла разноплановых социокультурных систем позволил Ю.М. Плотницкому сформулировать ряд рекомендаций, которые могут быть полезны для нашего последующего моделирования циклов профессионализации. Отметим некоторые из них [5]:

1. Выделяется 3 основные тенденции развития и функционирования системы, которые с различной степенью дифференцированности фиксируются в рамках жизненного цикла. Первая тенденция связана с конструктивными изменениями системы, вторая — отражает стагнационные процессы, а третья — деструктивные. Выделенные тенденции согласуются с определенными стадиями жизненного цикла.

2. В ходе анализа целесообразно придерживаться оптимального количества выделенных стадий жизненного цикла, которое находится в диапазоне от 4 до 7 стадий. Если стадий меньше 4-х, то это может привести к утрате специфики изучаемого процесса, а если их больше семи, то это чрезмерно усложняет анализ.

3. Большинство рассматриваемых социокультурных систем имеет многоуровневую и многоплановую организацию, причем на разных уровнях процессы идут с различной скоростью; поэтому целесообразна более детальная и углубленная проработка механизмов функционирования различных подсистем и элементов на каждой стадии, с учетом иерархической организации исследуемых процессов.

4. Необходимо преодолевать часто встречающуюся асимметричность при моделировании и изучении жизненных циклов социокультурных систем; это означает, что внимание нужно уделять исследованию не только стадий становления и развития системы (анализу конструктивных тенденций), но и стадиям ее стагнации, старения, разрушения или преобразования.

5. Следует учитывать тот факт, что завершение жизненного цикла системы можно трактовать либо как ее гибель, либо как стагнацию с признаками маргинальности, либо как ее переход на качественно иной уровень функционирования или на более высокую или низкую ступень развития.

6. Зафиксированные в пункте 5 феномены свидетельствуют, что могут существовать моноциклические и полициклические процессы. Моноциклические процессы состоят из одного жизненного цикла. Полициклические процессы состоят из последовательности повторяющихся циклов. Они связаны с периодичностью или волновой природой изучаемых процессов развития и функционирования систем.

Проведенный анализ показывает, что цикл профессионализации следует рассматривать как раз-

новидность жизненного цикла, который подчиняется общим закономерностям его развёртывания и реализации. С другой стороны, следует учитывать, что профессиональный цикл обладает своими специфическими особенностями, на анализе которых мы остановимся ниже.

Основная часть. Первый вопрос, на который необходимо ответить следующий: к моноциклическим или полициклическим процессам относится профессионализация личности?

Суть моноциклического и полициклического подходов, как это следует из их названия, заключается в том, что в первом случае, профессиональное становление рассматривается, как состоящее из одного профессионального цикла, а во втором — из нескольких профессиональных циклов.

В ранних концепциях профессионализации, в основном, хотя и с некоторыми оговорками, отстаивалась идея моноциклическости, которая описывается известным слоганом «одна жизнь — одна профессия». И надо признать, что такой подход был оправдан практикой реальной жизни профессионалов: большинство работников в соответствующий исторический период связывали свою жизнь с одной профессией и даже с одним предприятием, что достаточно эффективно стимулировалось государством и предприятиями.

В более поздних концепциях профессионализации ведущую роль начинает играть полициклический подход, который отражал изменившуюся социально-экономическую ситуацию и учитывал резкое увеличение межпрофессиональной и межрегиональной мобильности кадров. Так в рамках в поливариативной концепции карьеры Мирвиса и Холла [12] отмечалось, что менеджер может проходить в течении своей профессиональной жизни до 8 профессиональных циклов.

В настоящее время большинство психологов, справедливо придерживаются полициклического подхода к пониманию профессионализации. Означает ли это, что концептуально моноциклический подход исчерпал себя и полностью противоречит реалиям современной жизни профессионала? С позиций структурно-уровневого подхода к пониманию профессионализации [7], следует ответить на этот вопрос отрицательно. В настоящей статье предпринята попытка обосновать данную позицию.

Мы считаем, что полициклическость и моноциклическость не противоречат, а дополняют друг друга и характерны для объяснения разных уровней профессионализации личности, для которых характерны разные типы и виды профессиональных циклов.

Опираясь на логику структурно-уровневого подхода к исследованию профессионализации, мы

предполагаем, что на моноциклическом уровне анализа исследуются макроцикл и микроциклы трудового пути, а на полициклическом уровне — макроциклы и микроциклы профессионального пути [6].

Определены следующие основания для выделения видов профессиональных циклов: длительность протекания, временные единицы измерения длительности, время начала и завершения, механизмы стагнации, причины завершения, связь с конкретной профессией, основания для психологической периодизации и ряд других.

Остановимся на психологическом содержании выделенных циклов профессионализации более подробно.

Характеристика макроцикла трудового пути. Данный цикл (сокращенно — МаТП) был впервые зафиксирован и традиционно исследуется в психологии развития. В известном учебнике по психологии развития Г. Крайг выделен даже специальный раздел под названием «Профессиональный цикл». В этом разделе Г. Крайг пишет следующее: «Трудовую жизнь взрослого человека можно представить себе в виде профессионального цикла. Он начинается с размышлений над своим будущим, которые приводят к выбору профессии; продолжается работой в фактически избранной профессиональной области; и оканчивается удалением от дел, в частности выходом на пенсию» [3, с. 713]. В данном случае профессиональный цикл рассматривается как часть жизни человека или как часть цикла его жизненного пути.

МаТП является самым протяжённым во времени и охватывает весь трудовой путь человека. Фактически он отражает динамику отношения человека к труду, как форме и способу самореализации личности, а также — динамику его ресурсных возможностей как субъекта труда.

В рамках МаТП проявляется динамика становления и реализации именно субъекта труда, а не субъекта профессиональной деятельности, между которыми складываются определенные отношения и соотношения, требующие специального анализа.

Относительная нейтральность психологического содержания макроцикла трудового пути по отношению к конкретным видам профессиональной деятельности подчеркивается и спецификой понятийного аппарата. Описание макроцикла трудового пути осуществляется с использованием таких понятий как трудоспособность, трудолюбие, отношение к труду, работоспособность, трудовой опыт, готовность к труду, общетрудовые знания, умения и навыки и т.д.

МаТП является частью жизненного цикла человека, он начинается и заканчивается на определенном его этапе или вместе с ним. Важно

подчеркнуть, что цикл трудового пути начинается не с поиска и выбора профессии, а с осознания и принятия труда (в самом широком смысле этого слова) как одного из возможных, а может быть и основных, способов самореализации, самоутверждения и саморазвития личности. Если такое принятие профессионализации происходит на уровне сознания, то оно обычно фиксируется человеком в известных словесных формированиях типа «чтобы нормально жить человек должен трудиться» или «все работают, и я должен работать» и т.д. Возможны и более тонкие психологические формулировки, но в любом случае они, изначально, затрагивают не содержание конкретной профессии, а именно труд в целом, как специфическую форму проявления активности человека.

В литературе обсуждается вопрос о завершенности или незавершенности макроцикла трудового пути, о причинах его «искусственного» прерывания или естественного завершения. В качестве основной причины естественного завершения МаТП рассматривается снижение трудоспособности и работоспособности субъекта труда. В качестве причины искусственного завершения или прерывания МаТП является изменение отношения человека к труду и отказ от него как от способа самореализации личности.

В качестве временных единиц измерения цикла трудового пути используется хронологический возраст человека, его общетрудовой стаж или их сочетание.

Б.Г. Ананьев [1] выделяет следующие стадии макроцикла трудового пути: старт, развитие, кульминация и финиш. В литературе большое внимание уделяется временным параметрам старта и финиша МаТП, срокам наступления и длительности кульминационной стадии. Однако более конкретно стадии МаТП представлены и описаны в концепции профессиональной зрелости Д. Сьюпера [13]. В краткой форме они могут представлены в следующем виде.

1. *Стадия пробуждения* (от рождения до 14 лет): формируются профессионально значимые предпочтения, происходит апробация индивидуальных способностей.

2. *Стадия исследования* (15–24 лет): апробация себя в различных ролях при ориентации на свои реальные профессиональные возможности.

3. *Стадия консолидации* (25–44 лет): характеризуется стремлением обеспечить в найденном профессиональном поле устойчивую личностную позицию.

4. *Стадия сохранения* (45–64 лет): работники стараются сохранить за собой то положение на производстве или службе, которого они добились на предыдущем этапе.

5. *Стадия спада* (с 65 лет): происходит развитие новых ролей, возможен уход из профессиональной жизни либо частичное участие в ней.

Выделение стадий МаТП позволяет перейти к выделению и анализу мироциклов трудового пути (МиТП).

Характеристика микроциклов трудового пути. Анализ литературных источников и результаты наших эмпирических исследований свидетельствуют, что на каждой стадии МаТП профессионал акцентирует своё внимание на решении конкретной задачи профессионализации. Процесс её решения представлен в форме специфического цикла. По содержанию и структуре данные циклы отличаются от жизненных циклов и, поэтому, могут быть названы циклами решения задач профессионализации. С другой стороны, они являются компонентами МаТП и, поэтому, их можно называть микроциклами трудового пути (МиТП).

МиТП обладают всеми признаками циклического процесса: они обладают структурой, состоящей из последовательности определенных этапов, которые образуют законченную целостность, у них четко выделяется начало, пик (кульминация) и окончание, они имеют конкретный результат.

Структура МиТП в общем виде может быть описана известной схемой К. Х. Прибрама Т-О-Т-Е (проба–операция–проба–результат) [10]. Более конкретно структура МиТП, как последовательность этапов, может быть представлена следующим образом:

1. Осознание и принятие субъектом необходимости решения конкретной задачи трудового пути (например, опробовать себя в различных ролях).
2. Определение качественных и количественных параметров ожидаемого результата.
3. Актуализация или выработка средств, необходимых для решения задачи.
4. Решение задачи и получение желаемого (необходимого) результата.
5. Свертывание, утилизация и архивация средств решения задачи для будущего использования.
6. Активизация готовности профессионала для решения следующих задач макроцикла трудового пути.

Характеристика макроциклов профессионального пути. Данный тип циклов профессионализации отражает закономерности профессионального становления и реализации личности в рамках конкретной профессии, специальности, организации, рабочего места или должности. Важно отметить, что возможны самые различные сочетания и соотношения всех названных оснований [7].

В отличие от МаТП, в рамках макроцикла профессионального пути (МаПП) исследуются закономерности становления и реализации субъекта конкретной профессиональной деятельности или специальности.

Понятийный аппарат, применяемый для изучения профессионализации на уровне МаПП отличается от того, который применяется в ходе исследования цикла трудового пути. В данном случае, чаще всего используются такие понятия как профессиональный опыт, профессиональные способности, профессиональная мотивация, профессионально важные качества, профессиональная одарённость, профессиональная пригодность и т.д. Тем самым подчёркивается специализированность МаПП, его зависимость от содержания и условий конкретной профессиональной деятельности и трудового поста.

МаПП является частью цикла трудового пути, но может с ним и определенным образом совпадать. Это происходит тогда, когда трудовой путь человека связан с одной профессией, специальностью или одним местом работы. Если человек меняет профессии и специальности, то трудовой путь будет состоять из нескольких МаПП, о чем мы уже говорили в наших работах.

Макроциклы профессионального пути имеет инвариантную структуру, отличающуюся по содержанию от структуры МаТП. Они состоят из некоторой последовательности стадий, которые соотнесены с решением конкретных задач профессионального пути. Один из вариантов стадий МаПП представлен ниже.

- 1 стадия. Профессиональная оптация; решаемые задачи: поиск и выбор профессии, формы профессионального образования.
- 2 стадия. Профессиональное обучение; решаемые задачи: формирование готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.
- 3 стадия. Самоутверждение в рамках самостоятельной профессиональной деятельности; решаемые задачи: профессиональная самореализация и достижение оптимального пика профессиональной продуктивности.
- 4 стадия. Профессиональное сохранение; решаемые задачи: поддержка высокой продуктивности на фоне нарастающей неудовлетворённости, снижения интереса к профессии, проявления профессиональных деструкций.
- 5 стадия. Выбор направления дальнейшей профессионализации; решаемые задачи: смена направления в рамках профессии, принятие маргинальной формы существования в профессии, отказ от профессии, места работы, занимаемой должности и т.д.

В психологии наиболее подробно изучена 1 стадия МаПП (первичная оптация), в меньшей степени — 2 стадия, слабо исследована 3 и остаются практически не изученными 4 и 5 стадии. А именно эти стадии имеют важное значение для понимания полициклической сущности профессионализации и механизмов смены профессиональных циклов.

В рамках наших исследований показано, что главная причина завершения МаПП заключается не в закономерном снижении трудоспособности человека и не в утрате им профессиональной компетентности, а в изменении его отношения к профессиональной деятельности и к себе как профессионалу, в нарастании профессиональной монотонии и появлении профессиональных деструкций.

Ведущим временным параметром измерения профессионального развития человека в рамках макроциклов профессионального пути является его профессиональный или карьерный возраст.

Характеристика микроциклов профессионального пути. Микроциклы профессионального пути (МиПП) являются компонентами различных МаПП. Они по формальным признакам сходны с МиТП, но отличаются от них по содержанию и специфике решаемых задач профессионализации. Главное их отличие заключается в том, что в рамках МиТП раскрывается процесс решения задач профессионального пути, которые характерны для различных его стадий, а не задачи трудового пути.

Типы и виды этих задач достаточно подробно описаны в психологии: поиск и выбор профессии, профессиональное обучение, первичная и вторичная профессиональная адаптация, смена профессии и т.д. Частично эти задачи обозначены при описании стадий МаПП (см. выше).

Формальная структура МиПП (состав, количество и последовательность этапов) соответствует структуре МиТП, которая представлена выше.

Резюме и методические следствия. Проведенный выше анализ подтверждают наше предположение, высказанное предыдущих работах, что цикличность является базовой закономерностью профессионального становления и реализации личности. И проявляется это в том, что профессионализация выступает как сложно организованная уровневая система, состоящая из различных типов профессиональных циклов, которые определенным образом соотносятся и взаимодействуют друг с другом.

Выделены макроциклы трудового (МаТП) и профессионального пути (МаПП), которые представляют собой разновидности жизненного цикла и включает стадии рождения, развития, достижения зрелости, старения, «умирания» или преоб-

разования личности и деятельности профессионала.

В рамках МаТП раскрываются закономерности становления и реализации профессионала как субъекта труда. Его стадии привязаны к хронологическому возрасту человека, так как макроцикл трудового пути является частью жизненного пути человека и испытывает сильное влияние с его стороны. Данный макроцикл реализуется через конкретные виды профессиональной деятельности, но не сводится к ним, оставаясь по отношению к ним относительно автономным. МаТП может быть длительным или коротким (прерванным) по времени, удачным или неудачным с точки зрения объективных и субъективных требований, но он всегда один и не повторим, как неповторима сама жизнь человека. Таким образом на уровне данного макроцикла последовательно реализуется принцип моноциклическости профессионализации. В рамках МаТП фиксируется и учитывается целостность, преемственность и непрерывность профессионального становления и реализации личности, её связь, но несводимость к парциальным формам профессионального развития в рамках конкретных видов профессиональной деятельности.

Макроцикл профессионального пути отражает закономерности становления и реализации профессионала как субъекта конкретной профессиональной деятельности. Он может начинаться и завершаться на любом этапе трудового пути или на любой его стадии и измеряется в единицах профессионального или карьерного возраста человека и может повторяться неоднократно как в рамках одной, так и в рамках разных профессий, специальностей, то есть обладает свойством периодичности. МаПП жестко привязан к профессиональным требованиям и условиям конкретной профессии и реализуется в соответствии с принципом оперативности.

Выделены мироциклы трудового (МиТП) и профессионального пути (МиПП), которые являются компонентами соответствующих макроциклов. Они сходны между собой по причинам возникновения, по структуре и способу завершения, но по этим же показателям отличаются от жизненных циклов. Микроциклы профессионализации относятся к другой разновидности циклов и в соответствии с их природой могут быть названы циклами решения задач профессионализации личности. Такое название объясняется тем, что данные микроциклы отражают закономерности решения задач профессионализации личности, которые характерны для различных стадий макроциклов трудового и профессионального пути.

Выделение и определение уровневой системы макроциклов и микроциклов профессионализа-

ции имеет важное практическое значение в плане оптимизации сопровождения человека на разных этапах его профессионального и карьерного развития. Психологический диагноз уровня профессионализации, как предпосылка эффективного сопровождения профессионала, будет точным, если учитывается сложное сочетание стадий и фаз циклов профессионализации, на которых он находится в данный возрастной период. Действительно, процесс выбора профессии (первая стадия МаПП) будет зависеть от того, на какой стадии МаТП человек находится.

Поэтому в ходе организации сопровождения профессионала необходимо учитывать следующие взаимосвязи циклов, их стадий и фаз.

1. В каждый возрастной период развивающийся профессионал решает конкретную задачу профессионального пути, то есть находится в определенной фазе МиПП.

2. МиПП является компонентом МаПП и поэтому решение конкретной задачи профессионализации приходится на определенную стадию макроцикла профессионального пути, что влияет на процесс ее решения.

3. МаПП является компонентом МаТП и поэтому решение конкретной задачи профессионализации осуществляется в рамках конкретной стадии трудового пути, что создает специфические условия для ее решения.

4. МаТП является компонентом определенного этапа цикла жизненного пути и создает специфический контекст решения конкретной задачи профессионализации.

Литература

1. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. *Завалишина, Д. Н.* Практическое мышление: Специфика и проблемы развития. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 376 с.
3. *Крайг, Г.* Психология развития Спб.: Питер, 2000. — 992 с.
4. *Палагина, И. В.* Цикличность и фрактальность в психологии возраста // Современные научные исследования и инновации. — № 5, 2013 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2013/05/24238>.
5. *Плотницкий, Ю. М.* Модели социальных процессов. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — М.: Логос, 2001. — 296 с.
6. *Поварёнков, Ю. П.* Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя // Вестник Томского педагогического университета. — № 1 (46), 2005. — С. 66–70.
7. *Поварёнков, Ю. П.* Полициклический подход к исследованию профессионального становления и реализации личности // Ярославский педагогический вестник. — № 2, 2015. — С. 166–173.
8. *Поварёнков, Ю. П.* Периодизация профессионального становления личности: полициклический подход // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. — № 1, 2016. — С. 75–80.
9. *Поваренков, Ю. П.* Структурно-уровневый подход к психологическому анализу профессионализации личности // В сборнике: Системогенез учебной и профессиональной деятельности. Материалы VII Международной научно-практической конференции. — Ярославль: ЯГПУ, 2016. — С. 122–128.
10. *Прибрам, К. Х.* Языки мозга. Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии. — М.: Прогресс, 1975. — 464 с.
11. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — 4-е изд. — М.: Сов. энциклопедия, 1986. — 1600 с.
12. *Hall, D. T., Mirvis, P. H.* The new career contract developing the whole person at midlife and beyond // Journal of Vocational Behavior. — V. 35, 1995. — P. 64–75.
13. *Super, D. E.* The Psychology of careers. — N.Y.: Harper Row, 1957. — 340 p.

УДК 159.9

Психология понимания в работах М. С. Роговина, как одно из направлений развития Ярославской психологической школы

А. Э. Симановский, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена анализу вклада М. С. Роговина в разработку теории о психологии понимания. М. С. Роговин был одним из основателей Ярославской психологической школы и оставил после себя многочисленных учеников и продолжателей его идей. Одна из центральных идей его научного творчества касалась разработки теории психологии понимания. В статье представлены основные положения этой теории. Это положение о двухкомпонентной структуре процесса понимания, положение о важности анализа связи изучаемого объекта с общим смысловым контекстом ситуации, положение о необходимости вербального кодирования образных стимулов внешней среды для осуществления их понимания и положение о трех этапах понимания, составляющих цикл этого процесса.

Ключевые слова: М. С. Роговин, психология понимания, теория психологии понимания, структура понимания, динамика процесса понимания.

Около 20 лет проработал замечательный отечественный психолог Михаил Семенович Роговин на факультете психологии Ярославского государственного университета. За это время он воспитал целое поколение психологов — ученых и практиков. У многих будущих выпускников ЯрГУ М. С. Роговин был научным руководителем курсовых, дипломных работ. Некоторые, после окончания вуза поступали в аспирантуру и под его руководством писали и защищали диссертации. Но, безусловно, все с благодарностью вспоминают его лекции, научные работы и просто дружеские советы. М. С. Роговин был открытым человеком, он приглашал своих учеников домой, мог ненавязчиво подсказать одобрение или указать на ошибки при проведении исследований. Но главное, он был для всех образцом ученого, который сам активно занимается научно-исследовательской деятельностью. Он свободно читал научные публикации на трёх европейских языках: английском, немецком, французском, в его работах можно было встретить анализ исследований современных зарубежных авторов. Его собственные идеи послужили основой для многих научных проектов. Эти проекты касались актуальных тем психологии и медицины — психологической и медицинской диагностики. Одним из направлений, которое долгие годы определяло научные интересы М. С. Роговина была психология понимания. К данной теме М. С. Роговин обратился еще в 50-х годах XX века в своей кандидатской диссертации «Проблема понимания» [8]. В 1970–80-х годах, работая в Ярославском государственном университете тема понимания получила практическое применение в работах, посвященных анализу ди-

агностической деятельности психологов и врачей (психиатров, врачей-рентгенологов и т.д.). В этих исследованиях анализировались процессы восприятия и интерпретации объектов и предметов, которые плохо структурированы и имели высокую степень неопределенности (рентгенограммы, электроэнцефалограммы, рассказы психически больных о своих расстройствах) [2, 3, 7, 14 и др.]. Данные прикладные работы обусловили интерес к герменевтическому методу, который в отличие от экспериментального метода практически не использовался в советской психологии. Этот метод позволял исследователю совершать «...» процесс объектообразования», предполагал определенное структурирование знания, разделение всей воспринимаемой ситуации на познанное и неизвестное, — процесс который аналогичен структурированию зрительного поля на фигуру и фон, или же переносу и селективной концентрации внимания» [13, с. 79].

Герменевтический метод по свидетельству М. С. Роговина и Г. В. Залевского «автоматически ставит проблему понимания», как «...одну из наиболее явных и в то же время вследствие ее сложности фактически «загнанных» в подполье проблем психологии всех времен» [13, с. 81].

Сложности научного осмысления процесса понимания возникают уже на терминологическом уровне, так как термин «понимание» может использоваться в разных смысловых контекстах. Как верно отмечает М. С. Роговин: «Понимание в некоторых трудах используется в значении, близком к обыденному словоупотреблению, либо обозначает общую способность к постижению,

причем, например, в англоязычной литературе не делается различия между "comprehension" и "understanding". А в традиции гештальтпсихологии этот термин использовался в значении "усматривание" в непосредственно "оптическом смысле" [10, с. 6].

Свой анализ процесса «понимание» М. С. Роговин начинает с различия его с теорией познания окружающего мира. Рассматривая философские учения Аристотеля [12], Д. Локка, В. В. Розанова, М. С. Роговин пишет, что необходимо отделять «познание, как общественную категорию от понимания как категории индивидуально-психологической» [10, с. 8]. Достаточно много внимания М. С. Роговин уделил и анализу работ представителей «понимающей психологии» (Ф. Шлейермахер, Ю. Дройзен, В. Дильтей, Э. Шпранглер, Г. Зиммель, В. Зомбарт). Он признавал положительный вклад этих ученых в разработку темы «онимания», отмахивая широкие социально-психологические параллели и созданную ими классификацию видов понимания. Однако отмечал и ограничения этих концепций, такие как слабая операционализированность, отнесение процесса понимания либо только к чувственному познанию (В. Дильтей), либо только к установлению категориальных и смысловых связей (Э. Шпранглер).

Положительный пример психологического анализа понимания М. С. Роговин видит в работах К. Ясперса [15]. М. С. Роговин пишет, что К. Ясперс связывает процесс понимания с интуитивным познанием, «... "понятные" связи, по Ясперсу не выводятся логическим путем, а естественным образом продолжают друг друга как, например, общее состояние гнева естественно порождает соответствующее выражение лица, позу и общую моторную активность» [10, с. 9]. Таким образом, М. С. Роговин подчеркивает различия на которые обращает внимание К. Ясперс между логическим (дискурсивным) познанием и интуитивным пониманием.

Собственные теоретические представления по процессе понимания сложились у М. С. Роговина в конце 1970-х — начале 1980-х годов в процессе разработки структурно-уровневой концепции человеческой психики [11]. В этой концепции понимание связывается с высшим, иерархическим уровнем психики — с мышлением. Отсюда возникают некоторые теоретические проблемы, такие как кодирование, перевод (интерпретация) и двусторонняя межуровневая связь.

Проблема «кодирования» возникает из-за того, что человек может пользоваться разными видами «кодов»: моторными, сенсорными (образными) и вербальными. Понимание возникает только при использовании вербального кода, но при этом очень важна концептуальная организация про-

шлого опыта. М. С. Роговин, опираясь на исследование когнитивной психологии пишет о значении «опережающей» роли абстракции при создании образа восприятия вербального сообщения. Таким образом, процесс кодирования вербального сообщения — это не только знание непосредственного значения используемых слов, но и знание смыслового контекста, в котором данное значение используется. Смысловой контекст позволяет расставить смысловые акценты, понять «значимость» или «вес» каждого из используемых слов. Фактически, М. С. Роговин рассматривает значение каждого слова в контексте фигури-фонных отношений. Знание «фигуры» — значений отдельных слов, отдельно от использованного или подразумеваемого «фона» (контекста) поэтому не позволяет понять целостное высказывание [10].

Проблема перевода имеет место из-за того, что огромное количество информации человек воспринимает невербально. Это вызывает необходимость переводить образную и чувственную информацию в речевую форму [10]. Естественно, при этом возникает проблема адекватности такого перевода. Особенно значимо это для тех профессий, где невербальная информация является основой для вынесения жизненно важного диагноза, например, в профессии врача-рентгенолога.

Проблема двусторонней межуровневой связи обусловлена тем, что значение любого воспринимаемого признака человек может осознать только с позиции знания объемлющей, высшей по отношению к воспринимаемому признаку структуры. Для иллюстрации этого положения М. С. Роговин использует образный пример, предложенный А. де Сент Экзюпери: «Собор не может быть понят из кирпичей, но кирпич понятен с точки зрения собора» [10, с. 21]. Мы уже писали выше, что структура процесса понимания М. С. Роговиным рассматривалась по аналогии с фигури-фонными отношениями, выявленными гештальтпсихологами в области восприятия. Отсюда возникает двусторонняя структура процесса понимания: первый компонент — опознание объекта, второй компонент — осмысление контекста (ситуации). Идея двухкомпонентной, разноуровневой структуры процесса понимания позволила объяснить некоторые случаи диагностических ошибок, случающиеся в практике как врачей, так и психологов. Так, привычные способы рассмотрения ситуаций (ригидность контекста) могут стать для профессионалов источником неверных решений, когда диагност структурирует изучаемый объект, фиксируя в нем лишь общее, хорошо ему известное, игнорируя специфические особенности конкретного случая. Целый ряд исследований учеников М. С. Роговина было посвящено решению этой прикладной проблемы [3, 7, 14].

На основе двусторонней структуры процесса понимания рассматривается и его динамика. Цикл понимания, согласно представлениям М. С. Роговина состоит из трех этапов.

Первый этап — установление связи контекст — объект. На этом этапе объект получает определенное толкование и осмысление с позиции контекста, общих связей, в какие включен объект. Так, к примеру, осознается функцию (назначение) изучаемого объекта.

Второй этап — актуализация внутренних связей объекта. Объект начинает познаваться с точки зрения его компонентов и связей между этими компонентами.

Третий этап — актуализация связей объект — контекст. При этом возникает осознание особенностей изучаемого объекта, его отличия от типового, общего. На данном этапе, по мнению М. С. Роговина проявляется уже углубленное понимание изучаемого объекта [10]. Применяя данную схему к процессу постановки медицинского психиатрического диагноза можно сказать, что первый этап — постановка нозологического диагноза, второй — осмысление своеобразия патогенеза, третий — осознание личностных особенностей, индивидуальности больного и причинных факторов, которые эти особенности породили.

Безусловно, мы выделили лишь некоторые аспекты проблемы понимания, раскрытые М. С. Роговиным в своих работах. К сожалению, формат статьи не позволяет рассмотреть проблемы методологии психологического изучения процесса понимания, связи понимания с индивидуально-типологическими и личностными особенностями людей. К примеру, интересные заметки М. С. Роговина оставил об особенностях понимания ситуативного контекста у личностей с шизоидными чертами характера [10, с. 22].

Тема «психологии понимания» была и остается актуальным предметом изучения психологов [1, 2, 4–6]. Есть много аспектов процесса понимания, которые сегодня стали гораздо яснее, чем 35–40 лет назад. Так в современных исследованиях показано, что этот процесс обеспечивается разными психологическими механизмами, он неоднороден, так как обеспечивает осознание человека в трех реальностях: эмпирической, социокультурной и экзистенциальной [4, 5]. Кроме того, понимание включает как анализ актуального ситуативного контекста, так и анализ возможного будущего [6]. Такая интерпретация понимания косвенно подтверждает идею М. С. Роговина

о двухуровневой структуре этого процесса и важности учета ситуативного контекста. Вероятно, методологический и теоретический потенциал идей М. С. Роговина еще не исчерпан, еще долго исследователи процесса понимания будут черпать вдохновение и идеи в работах этого замечательного психолога и человека.

Литература

1. Брудный, А. А. Понимание и текст/ Загадка человеческого понимания.— Политиздат, 1901.— 351 с.
2. Гурова, Л. А. Процесс понимания в мышлении, общении и практической деятельности/ Мышление, общение, практика. Ярославль, 1986.— С. 97–108.
3. Залевский, Г. В., Корнетов, Н. А. Элементы фиксированности в диагностическом мышлении врача-психиатра// Психологические проблемы диагностики.— Ярославль, 1985.— С. 30–37.
4. Знаков, В. В. Понимание, как психология возможного// Сибирский психологический журнал. 2019 № 72. с. 6–20
5. Знаков, В. В. Психология понимания мира человека.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.— 488 с.
6. Знаков, В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН».— 448 с.
7. Курочкин, Н. И. Экспериментальное исследование психологических механизмов фигури-фонных отношений в процессе анализа рентгенограмм// Психологические проблемы диагностики.— Ярославль, 1985.— С. 106–114.
8. Роговин, М. С. Проблема понимания: автореферат дисс. ... канд. пед. наук (по психологии)/ МГПИ им. В. И. Ленина.— М., 1956.— 15 с.
9. Роговин, М. С. Динамика соотношения понимания и перевода в познании // Вопросы философии. 1981. № 2. С. 132–143.
10. Роговин, М. С. Значение психологической теории для изучения понимания в различных видах познавательной деятельности// Психологические проблемы диагностики.— Ярославль, 1985.— С. 8–30.
11. Роговин, М. С. Структурно-уровневые теории в психологии.— Ярославль: ЯрГУ, 1977.— 79 с.
12. Роговин, М. С. Уровневая структура психики в учении Аристотеля// Системные исследования. Ежегодник.— М.: Наука, 1978.— С. 152–168.
13. Роговин, М. С., Залевский, Г. В. Теоретические основания психологического и психопатологического исследования.— Томск, 1988.— 232 с.
14. Симановский, А. Э. К вопросу о предметном аспекте психологических исследований медицинского диагноза// Психологические проблемы диагностики.— Ярославль, 1985.— С. 138–143.
15. Ясперс К. Общая психопатология.— М.: Практикум, 1997.— 1053 с.

УДК 316.6

Макродинамический аспект анализа компонентов вузовской адаптированности первокурсников

А. А. Смирнов, Е. В. Соловьева, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Изучение индивидуальной вузовской адаптации студентов необходимо для коррекции развития отдельно взятого индивида. А исследование макродинамики вузовской адаптированности (ВА) в течение нескольких лет важно для прогнозирования развития общей ВА и установление модели адаптации в ВУЗе. Построение закономерности макро-изменения ВА даст возможность экстраполяции спадов и подъёмов адаптированности студентов. В данной статье было установлено, что подобная функциональная закономерность макродинамики вузовской адаптированности у студентов-первокурсников существует. С опорой на системный подход к изучению феномена были рассмотрены поперечные срезы выборки первокурсников разных лет поступления: с 2011 года по 2019 год. Различия между выборками разных лет были подтверждены статистической обработкой результатов. Исследование носит комплексный характер в связи с рассмотрением ВА как сложного образования из трех основных компонентов: социального, профессионально и дидактического. Компоненты отличаются от общей интегральной макродинамики ВА, и это позволило частично установить механизмы изменений каждого. Специфика макродинамики в целом носит синусоидальный характер, что дало возможность на выявление циклов и установление возможных прогнозов ВА в будущем.

Ключевые слова: компоненты вузовской адаптированности, макродинамика, студенты.

Постановка проблемы исследования. Вузовская адаптация (ВА) включает в себя два основных явления: социальную (СА) и социально-психологическую адаптацию (СПА). Они взаимодополняют друг друга. Социальная адаптация складывается из приспособления к условиям социальной среды, чаще к условиям конкретной деятельности (в случае вузовской адаптации, к профессионально-учебной деятельности) [5]. Социально-психологическая адаптация подразумевает больше отражение благополучия личности, ее устойчивости к внешним воздействиям, стрессорам, в целом [3]. Отличия существенны в критериях или, так называемых, показателях. Если для социальной — характерны критерии: успешности деятельности, возможности субъекта стать частью этой деятельности, то для социально-психологической — важнее эмоциональное состояние, целостность личности и её психологическое здоровье [5, 3]. Можно говорить, что вместе они могут диагностировать объективные и субъективные индикаторы адаптированности индивида. В адаптированности заключен промежуточный результат адаптации, её срез на период выявления приспособляемости испытуемого [14].

Одним из сформулированных принципов системогенеза П. К. Анохина является *принцип минимального обеспечения функциональных систем*. Он заключается в том, что система становится дееспособной еще до того, как все её компоненты получат окончательное структурное оформление.

Следовательно, начальный этап формирования структуры один из наиболее важных, ведь именно при становлении системы организуются ее ключевые позиции и она начинает действовать заранее завершения своей кристаллизации [1].

Поэтому изучение организации структуры профессионально-важных качеств важно на первичных этапах профессионализации студента. Адаптационный потенциал структуры первокурсника заключается в организации компонентов до его полного включения в новый вид деятельности [5]. Повышение адаптивности студентов будет способствовать росту их удовлетворенности от выбранной специальности, а в дальнейшем увеличение надежности работы, которая складывается из качества и производительности труда [14]. Несомненно, если считать социальную адаптированность как достижение гармонии, равновесия, равенства взаимоотношений индивида и социальной среды, то обществу крайне полезны студенты, повышающие полезный коэффициент действия, сбалансированной системы любой организации. П. К. Анохин, К. В. Судаков считали, что на социальном уровне многообразные функциональные системы определяют достижение социально-значимых результатов в учебной и производственной деятельности, в создании общественного продукта и др.

Принцип гетерохронности функциональных систем П. К. Анохина гласит, что фундамент компонентов происходит одновременно, с различ-

ной скоростью появления новообразований [1]. Необходимо выявить тенденции ранних базовых компонентов структур в вузовской адаптации для коррекции развития. Возможно, некоторые компоненты при развитии важно нивелировать и сбавить темп их роста, а другие, иначе, фасилитировать и ускорить динамику для стабилизации и гармонизации системы. Подобного рода руководство темпоральностью системы имеет прикладной характер значения, например, в педагогической практике [15].

Те компоненты, которые формируются на более ранних этапах системогенеза, в конечном итоге оказываются наиболее совершенными, исходя из *принципа фрагментации*. Определенные компоненты более важны на начальных этапах формирования когерентности со всеми остальными частями структуры. Начальные компоненты могут являться более простыми по организации, а у первокурсников даже уже сформированными до вхождения в новую среду. Но это не значит, что их роль менее значима, чем последующих новообразований, которые более многоуровневые, сложноорганизованные [1]. Важно обратить внимание на защитный механизм регрессии по З. Фрейду [17]. Именно начальные формы являются опорой при стрессовых ситуациях, а это, непременно, ситуация адаптации как выход из гомеостатического уравнивания по Г. Селье [13]. Базовые, первичные компоненты становятся более завершёнными и опорными, поэтому их необходимо определять. Практическое применение заключается в регуляции становления этих «фрагментов» системы с помощью их выделения, изучения характера организации и поиска возможных закономерностей [5].

Система стремится не только к интеграции как включению и достижению взаимосвязанности, и равновесию, но и к *консолидации компонентов*. Система обладает общей целью, и за счет консолидации происходит создание нового системного эффекта — объединения всех компонентов для достижения этой цели. Их организация называется архитектурой по П. К. Анохину [1]. Именно сплоченность компонентов структуры может открыть новое свойство системы [5]. Наиболее важно рассматривать явление на всех возможных уровнях анализа и синтезировать полученные результаты. Архитектура вузовской адаптации студентов тоже представляет акт создания «интегративной единицы», которую можно изучать для дальнейшего поиска: механизмов, способов продуктивного развития, создания модели феномена. Это вносит вклад, в частном случае, в теорию вузовской адаптации, а в более общем — теорию социальной адаптации как приспособлению к социальным условиям.

Исходя из того, что развитие обладает цикличностью и повторяемостью (Г. Гегель), словно синусоидальная функция, которая протяженностью больше напоминает спираль, можно экстраполировать на различных срезах дальнейшее изменение показателей адаптированности. При статистическом анализе данных имеет смысл говорить о погрешности такой как возврате отклонения к среднему [4, 10]. Предсказательный эффект заключается в изучении поперечных сечений общей выборки — показателей адаптированности первокурсников разных лет поступления. Полученные обобщающие закономерности будут являться научной новизной исследования. Таким образом, исследование направлено на решение научной проблемы обнаружения прогностической модели вузовской адаптированности первокурсников.

Организация процедуры и методы исследования. Методы выбраны в традициях системного подхода к изучению, созданные, разработанные и развитые такими исследователями как: П. К. Анохиным, принципы которого взяты за основу в данном исследовании, М. С. Роговиным, В. А. Ганзеном, Б. Ф. Ломовым, В. Д. Шадриковым, А. В. Карповым, Ю. П. Поваренковым и др. [1, 2, 5, 8, 12].

В дополнении был взят акмеологический подход к рассмотрению возрастных закономерностей творческой, продуктивной деятельности (И. Я. Перн, Я. Парандовский), который раскрывает особенности и учебно-профессиональной деятельности [11]. О цикличности в развитии становления человека заложили основу исследования Ф. Гальтона [10].

Основным методом для изучения макродинамики был выбран метод поперечных срезов выборки, который позволяет рассмотреть именно «популяции», сечения разных лет показателей адаптированности.

Для установления показателей вузовской адаптированности была использована опросниковая методика: М. С. Юркиной «Адаптация студентов к ВУЗу», шкалы — дидактический (ВА-Д) социальный (ВА-С), профессиональный (ВА-П) компоненты адаптации. Нами был разработан интегральный показатель вузовской адаптированности (ВА-И), который демонстрирует сумму трех базовых компонентов адаптации в ВУЗе. Методика позволяет комплексно изучить адаптированность студента в учебно-профессиональной деятельности [16].

В качестве испытуемых выступили студенты первого курса Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова (в общем количестве — 898 человек).

Процедура исследования заключалась в проведении опроса в первом семестре обучения.

Для сравнения периодов разных лет, общая выборка была поделена на шесть групп по годам в соответствии с поперечными срезами исследования:

1	2011	185 человек
2	2012	98 человек
3	2014	207 человек
4	2015	70 человек
5	2018	57 человек
6	2019	281 человек

Были выявлены средние значения ВА-И каждого исследуемого года, и проведено их сравнение с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение. Для наглядности результаты преобразованы в графический вид. Каждая точка графика представляет собой показатель вузовской адаптированности (ВА) методом поперечных срезов в определенный год исследования. Каждый срез отражает средний показатель ВА первокурсников по всей выборке данного года. Точки соединены линиями для образности результатов исследования, линии демонстрируют лишь связь годов исследования между собой.

Решено рассматривать макродинамику, начиная с интегрального показателя ВА, поскольку он является наиболее общим, а только потом дедуктивным методом переходить к частному: его составляющим компонентам (см.рис.1). Напомним, что интегральный показатель (ВА-И) — это сумма всех трех основных компонентов ВА. Он демонстрирует степень приспособленности индивида к учебно-профессиональной деятельности в целом, уровень вхождения в учебно-образовательный процесс [14]. Адаптированность в данном случае не только возможность принять новые социальные условия, но и показать успешные

продукты деятельности, т.е. быть продуктивным, полезным обществу в конкретной социальной ситуации. Профессионализация субъекта закладывается на начальных этапах адаптации индивида, именно поэтому важно отследить изменения ВА у первокурсников [5]. Поскольку развитие системы является гетерохронным, то именно ранние этапы ее становления образуют необходимый в дальнейшем фундамент для построения новых взаимосвязей [1].

На графике макродинамики ВА-И можно наблюдать следующие особенности.

Первое, что необходимо подчеркнуть, это особенность функции развития выборок. Функция поперечных срезов образует «волну», напоминает синус. Эту функциональную закономерность можно сравнить с законом Ф. Гальтона «дочерней регрессией к среднему» [10]. Суть закона заключается в следующем положении: если популяция отклонилась от среднего на определенное значение, то в следующем поколении выборка, скорее всего, вернется на возврат отклонения. Возврат отклонения к среднему — это статистическая закономерность, которую наблюдали различные ученые в разных научных дисциплинах. И.Я. Пэрн говорит о ритмах жизни в акмеологии, Я. Парандовский о взлетах и падениях продуктивности, С.С. Четвериков о «волнах жизни» в биологии, М.М. Кашапов о диссипативных системах в творческом, продуктивном мышлении, в которых присутствует баланс между равновесием и неравновесием, П.К. Анохин считает, что существуют системокванты и функциональные закономерности развития систем [1, 6, 7, 11]. Об этой регрессии к среднему пишет и Д. Канеман, когда говорит о возможностях логического, медленного мышления [4]. Он рассматривает такую закономерность, как необратимый факт статистики, который нельзя интерпретировать каузальными обусловленностями. По его мнению, причинно-следственная связь может быть ошибочной, и просто говорит о жела-

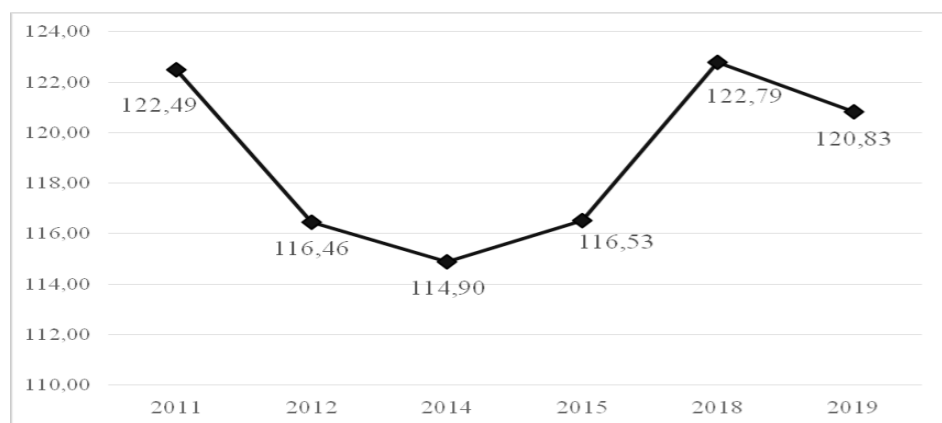


Рис. 1. Макродинамика интегрального показателя вузовской адаптированности первокурсников

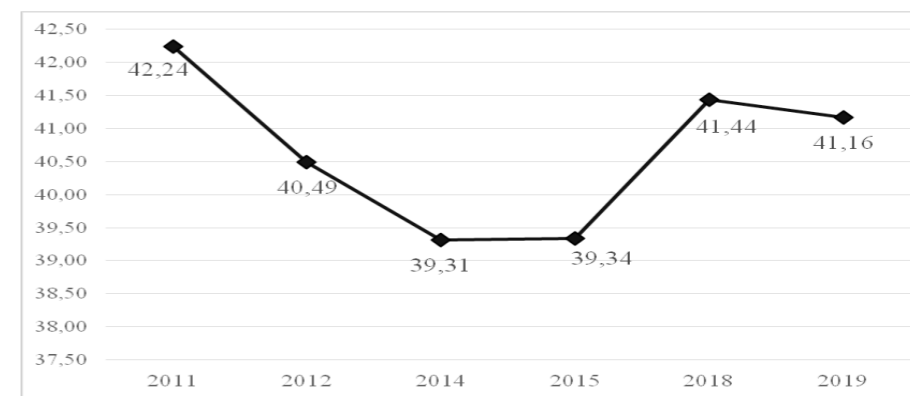


Рис. 2. Макродинамика социального компонента вузовской адаптированности первокурсников

нии мышления к когерентности событий. Поэтому мы пока остановимся на обнаружении данной закономерности макродинамики ВА, и не будем говорить о детерминации данного явления. Хотя нахождение предикторов и индикаторов подобных отклонений от среднего являются перспективной целью дальнейших исследований.

Следовательно, исходя из установленной цикличности, можно говорить о волнообразном макро-изменении вузовской адаптированности. Мы подразумеваем под этим, что показатели ВА в среднем для выборок (поперечных срезов, «популяций») в прямолинейной последовательности лет, образуют синусоидальную функцию. Это можно назвать саморегуляцией диссипативной системы, стремление ВА к гомеостатическому уравниванию (термин Г. Селье) [13].

Второе, на что можно обратить внимание, это длина цикла (оборота). Спад ВА на данном графике длится с 2011 года по 2014 год — четыре года. Подъем с 2014 года по 2018 год — пять лет. Уже в 2019 году наблюдается спад ВА, он является незначимым в ходе математико-статистической обработке результатов. Подробная обработка данных проведена нами в статье «Сравнительный анализ вузовской адаптированности первокурсников. Макродинамический аспект», в которой было доказано, что различия выборок между собой в последовательности увеличения лет существенны на спадах и подъемах функции. Дополнительно было установлено, что выборки 2011 и 2018–2019 года существенно не имеют различий, и повторяют почти точь-в-точь друг друга. Для подобного сравнения, выборки этих лет были выбраны с уравненным по количеству человек, и выстроены по росту ВА. Таким образом, появляется возможность экстраполировать дальнейшее снижение ВА, которое может продлиться около четырех-пяти лет.

Обратимся к частным разветвлениям интегрального показателя, которые его образуют.

Начнем с социального компонента ВА, который демонстрирует уровень вхождения в социальную среду, принятие социального статуса индивидом, степень приспособленности в социальном окружении при учебно-профессиональной деятельности (см. рис. 2). Объективными показателями социальной адаптированности студента является принятие его окружением, социометрический статус в группе, желание брать на себя общественно-значимые роли и др.

Было проведено попарное сравнение выборок по средним показателям социального компонента ВА с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Найдено 6 значимых различий при сравнении каждой группы с каждой, остальные оказались не значимые.

Показатель социального компонента (СА) существенно отличается при сравнении 2011 года с 2012 ($p=0,025925$), с 2014 ($p=0,000013$) и с 2015 годом ($p=0,001741$).

Найденные значимые различия помогают выявить нам, что на графике происходит с 2011 года существенный спад СА как компонента вузовской адаптированности. Этот кризис начинается и считается существенным сразу в последующем 2012 году. И разница продолжается с последующими годами: 2014 и 2015. Следовательно, 2014 год является переломным, нижним экстремумом функции, поскольку его уровень значимости самый высокий по сравнению с другими годами. Этот спад можно назвать Регрессией к среднему, стремление функции к саморегуляции.

Выявлены различия между 2014 и 2018 годами ($p=0,028368$), также 2014 и 2019 ($p=0,000812$).

Они говорят о том, что рост СА тоже можно считать существенным. Значит, график отражает статистически достоверный цикл СА, поскольку можно наблюдать значимое снижение и рост функции. Подъем среднего значения СА говорит о возврате к среднему вновь.

Последнее найденное значимое различие между 2015 и 2019 годами ($p=0,026027$).

Исходя из полученных различий, можно утверждать, что график показывает достоверный цикл, так называемую «волну». Хоть на графике верхние точки кажутся различными, это «пики» СА — 2011 год и 2018 год. Но существенных различий между этими годами не было найдено, следовательно, статистически эти выборки схожи, и цикличность подтверждается.

Следующий компонент, образующий общую вузовскую адаптированность студентов, *профессиональный компонент* ВА (см. рис. 3). Он показывает удовлетворенность выбранной учебно-профессиональной деятельности по критерию специализации, уровень начальной профессионализации субъекта. Именно этот компонент отражается в объективном начале как успеваемость по специальным предметам, которые связаны с будущей профессией студента [14, 15].

Было установлено, что показатели профессионального компонента (ПА) у выборок разных годов тоже отличаются статистически достоверно. Обнаружено 9 попарных различий групп.

2011 год различается значимо: от 2012 года ($p=0,000000$), от 2014 года ($p=0,000000$) и от 2015 года ($p=0,000344$). Данные обнаруженные различия свидетельствуют снова, как и в слу-

чае СА, о существенном спаде адаптированности в 2012, в 2014 и в 2015 годах. Можно говорить о выходе на нижнее плато, предел макродинамики, или об ее ограничении по нижней границе.

Существенные различия, которые подтверждают рост, и цикличность функции ПА: 2012 с 2018 ($p=0,000006$), 2012 с 2019 ($p=0,000000$). Различия на высоком уровне достоверности результатов, следовательно, утверждать о волнообразном изменении ПА на протяжении нескольких лет тоже представляется возможным.

Похожие различия, которые можно назвать подтверждающими разницу в выходе из кризиса ПА являются оставшиеся четыре отличия:

- 2014 год и 2018 год ($p=0,000032$),
- 2014 год и 2019 год ($p=0,000000$).
- 2015 год и 2018 год ($p=0,001443$),
- 2015 год и 2019 год ($p=0,000848$).

Можно наблюдать, что 2018 и 2019 годы не имеют значимых различий между собой, но тенденция к снижению ПА заметно намечается.

Завершающим компонентом в нашем комплексном анализе является *дидактический компонент* вузовской адаптированности студентов (см. рис. 4). Дидактический компонент проявляется в умении студента осваивать новый матери-

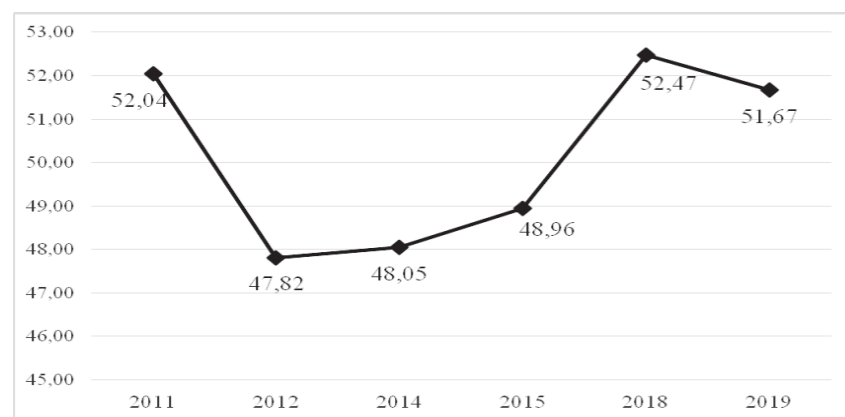


Рис. 3. Макродинамика профессионального компонента вузовской адаптированности первокурсников

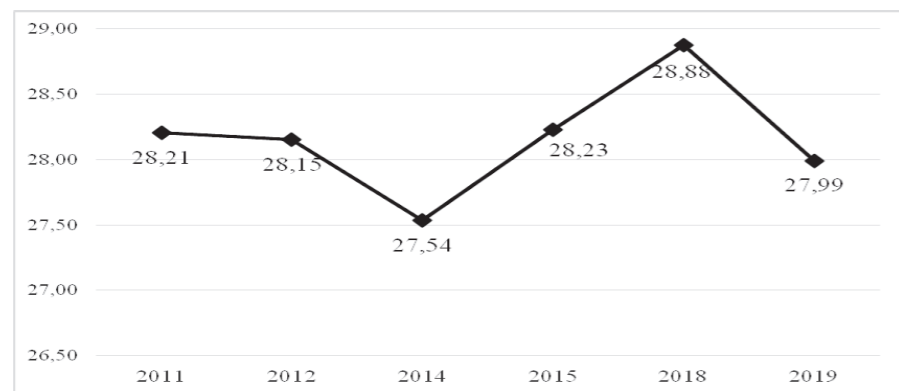


Рис. 4. Макродинамика дидактического компонента вузовской адаптированности первокурсников

ал в учебной деятельности, желательны новыми, различными способами. Объективно выражается в успеваемости по общим, непрофильным предметам [15].

Несмотря на зубчатый график, значимых различий не обнаружено в средних показателях дидактического компонента адаптированности (ДА) при сравнении групп выборок у студентов-первокурсников разных лет. Этот результат является самым неочевидным, поскольку не повторяет функциональную закономерность родственных компонентов. Но отсутствие различий тоже несет в себе информацию: ДА развивается своим путем, отличным от других компонентов.

Можно предположить, механизм данной макродинамики заключается в латентной дезадаптации [5]. Скрытая дезадаптация подразумевает, что студенты пытаются утаить свою неприспособленность, стремятся к социально-одобряемому поведению. Явление достаточно распространенное, которое может в дальнейшем приводить к профессиональному выгоранию [5]. Этот вывод сделан на основе специфики выбранного метода диагностирования ВА: опросниковой методики, отличающейся самооценочным определением результата адаптированности. Это значит, что у испытуемого, который отвечает на вопросы, может даже неосознанно сработать защитный компенсаторный механизм (З. Фрейд) [17]. Таким образом при начальной адаптированности студент будет демонстрировать адаптацию в пределах нормы. Впоследствии это может отразиться в эмоциональном выгорании, или даже сгорании.

Заключение. Опираясь на вышеизложенный сравнительный анализ компонентов вузовской адаптированности студентов-первокурсников в макродинамике, можно сделать следующие *выводы*.

1. Макродинамика вузовской адаптированности (ВА), в целом, явно повторяет синусоидальную функцию, и имеет тем самым функциональную закономерность развития. Данная специфика объясняется не только статистическим законом Регрессии к среднему, но и акмеологическим и психологическими подходами к изучению закономерностей развития. Системный подход в русле принципов П. К. Анохина подразумевает возможность саморегуляции системы и ее неравномерного и гетерохронного развития [1]. Поскольку мы говорим о макросистеме, можно сделать вывод, что она тоже имеет тенденцию к гомеостатическому уравниванию (Г. Селье) [13], за счет спадов и подъемов своего функционального развития. Данную систему также можно назвать диссипативной (М. М. Кашапов) [7], поскольку она стремится к нахождению баланса за счет смены периодов: своего равновесия и неравновесия. Та-

ким образом, появляется возможность предвидеть ее дальнейшее становление. На данный период времени, ВА, а именно ее интегральный показатель, находится на возможном кризисе, и можно ожидать спад в макродинамике на ближайшие четыре года.

2. Социальный компонент (СА) ВА при развитии разных выборок студентов-первокурсников отвечает найденной функции синуса. В будущем можно прогнозировать снижение СА около четырех ближайших лет.

3. Профессиональный компонент ВА тоже подчиняется волнообразной саморегуляции макродинамики. Как и в случае СА можно экстраполировать снижение ПА на последующие четыре года.

4. Дидактический компонент ВА, в отличие от двух других компонентов ВА, не имеет значимых различий в шести выборках с 2011 по 2019 год. Именно его специфическое линейное развитие в макродинамике может говорить о его характеристике. Мы считаем, что эта особенность выражается в компенсаторном защитном механизме студентов-первокурсников. Скрывая латентную дезадаптацию, студенты выравнивают средние значения выборок, и подстраиваются по норму. Для проверки данного утверждения, нами было проверено нормальное распределение для всей выборки исследуемых студентов по выраженности дидактической адаптированности: оно сильно вытянуто в середине, и имеет минимально крайних значений выборки.

В итоге, можно сказать, что значимость работы заключается в нахождении прогностического критерия макродинамики вузовской адаптированности студентов-первокурсников. С помощью найденной закономерности появляется возможность экстраполяции данных по трем основным компонентам ВА, пониманию их механизмов развития, в регуляции циклов развития с помощью изменения амплитуды функции. Для подобной регуляции систем необходимы дальнейшие исследования на данную проблематику с целью поиска предикторов и индикаторов изменений ВА в макро и микродинамике для коррекции и регуляции систем: в филогенетическом и онтогенетическом развитии.

Литература

1. Анохин, П. К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюлл. эксп. биол. и мед. — Т. 6. — № 8, 1948. — С. 81–99;
2. Ганзен, В. А. Системные описания в психологии. — Л.: ЛГУ, 1984. 176 с.

3. Диагностика социально-психологической адаптации (К. Роджерс, Р. Даймонд)// Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.— М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.— С.193–197.
4. Думай медленно... решай быстро/ Д. Канеман.— М.: АСТ, 2020.— 653 С.
5. Карпов, А. В., Орёл, В. Е., Тернопол, В. Я. Психология профессиональной адаптации.— Ярославль: Институт «Открытое общество», РПО, 2003.— 161 с.
6. Кашапов, М. М. Психология творческого мышления профессионала.— М.: ПЕР СЭ.— 688 С.
7. Кашапов, М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта// Методология современной психологии.— № 11, 2020.— С. 116–130.
8. Ломов, Б. Ф. О системном подходе в психологии// Вопросы психологии, 1975.— № 2.— С. 31–45.
9. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды.— М.: Междунар. Пед. Акад., 1994.— 680 с.
10. Психологическая энциклопедия.— пер. с англ/ под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха; науч. ред., пер. на рус. Яз. Алексеева А.А.— 2-е изд.— М [и др], 2006.— с. 213.
11. Пэрн, И. Я., Жизнь человека (из дневниковых записей).— СПб.: Санкт-Петербургский Архив РАН, 1993.
12. Роговин, М.С. Структурно-уровневые теории в психологии: Методологические основы.— Ярославль, ЯрГУ, 1977.— 79 с.
13. Селье, Г. Очерки об адаптационном синдроме.— М.: Медгиз, 1960.— 225 с.
14. Смирнов, А. А. Профессионально ориентированная деятельность как условие вузовской адаптации// Ярославский психологический вестник, 2008.— № 23.— С. 130–136.
15. Смирнов, А. А. Психотехнологии социальной адаптации в образовательном учреждении. 1-е изд.— Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2012.— 52с.
16. Юркина, М. С., Смирнов, А. А. Разработка и апробация методики для экспресс-диагностики уровня адаптированности студентов к ВУЗу// Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2015.— № 1. <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-i-aprobatsiya-metodiki-dlya-ekspress-diagnostiki-urovnya-adaptirovannosti-studentov-k-vuzu>.
17. Freud, Z. The neuro-psychoses of defence// The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud = Die Abwehr-Neuropsychosen (1894).— London: Hogarth press and the Institute of Psychoanalysis, 1962.— Т. III.

УДК 159.9.07

Мотивационные детерминанты выбора опасных и безопасных профессий

Л. Ю. Субботина, Т. Л. Чудакова, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Изучение проблем психологической безопасности в настоящее время становится все более актуально, особенно в отношении особо-опасных профессий. С другой стороны, вопросы мотивации деятельности являются одними из ключевых в современной психологии. Цель исследования — выявить психологические механизмы, определяющие способность выполнения опасных / безопасных видов деятельности. Выборка формировалась по принципу контрастных групп. Первую группу составляли военнослужащие, вторую группу — люди, не состоящие на военной службе. Способами сбора данных выступили методики: методика диагностики склонности к переживанию состояния безопасности (Л. Ю. Субботина, Т. Л. Смирнова); «Исследование склонности к риску» (А. М. Шуберт); «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан). В результате выявлены мотивационные основы предпочтения опасных / безопасных профессий. Показана роль состояния безопасности в деятельности военнослужащего. Показаны компонентные и структурные различия в организации мотивации достижений, склонности к риску и склонности к переживанию состояния безопасности между группами военнослужащих и лиц, чья профессиональная деятельность не связана с риском для жизни. Установлено наличие взаимосвязи между склонностью к переживанию состояния безопасности, мотивацией достижений и склонностью к риску.

Ключевые слова: безопасность, состояние безопасности, опасные профессии, безопасные профессии, военнослужащие, мотивация достижений, склонность к риску.

Политическая нестабильность, возрастание напряженности в международных отношениях, угроза военных конфликтов, безусловно, отражаются на психологическом состоянии населения. Человек все в меньшей степени ощущает себя в безопасности, испытывает тревогу, стресс, иные негативные состояния. Поэтому одним из актуальных направлений психологической науки в настоящий момент, по нашему мнению, является психология безопасности личности, изучающая «психологические условия обеспечения безопасности личности» [1], факторы, способствующие ощущению личностной безопасности.

Говоря о профессии военнослужащего, стоит подчеркнуть, что они по роду своей деятельности привлекаются к непосредственному участию в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью. Чтобы адекватно функционировать в условиях опасности, военнослужащие должны обладать особыми качествами. Это высокая (хорошая) нервно-психическая устойчивость, развитые когнитивные и метакогнитивные процессы, волевые качества [3], стрессоустойчивость [2], определенные паттерны психологических защит [7], склонность к риску и связанная с ней мотивация достижения успеха [6]. Однако мы считаем, что способность к осуществлению действий в опасных условиях также зависит от того, насколько человек ощущает себя в безопасности в тот момент времени. Мы

предполагаем, что военнослужащие в большей степени ощущают себя в безопасности в угрожающей обстановке, чем люди не военных профессий. Это означает, что состояние безопасности им свойственно в большей степени, является для них типичным. За счет этого обеспечивается адекватность действий в боевых условиях, способность оценки обстановки и принятия необходимых решений. Безусловно, определенный уровень тревоги позволяет интенсифицировать все психические процессы, но «порог» ее наступления, на наш взгляд, у военнослужащих выше, чем у не являющихся военными людей. Таким образом, мы склонны рассматривать состояние безопасности как «профессионально важное состояние» военнослужащих.

Целью нашего исследования стало выяснение психологических механизмов, определяющих способность выполнения опасных / безопасных видов деятельности (на примере военнослужащих и лиц, не состоящих на военной службе). Поскольку деятельность военнослужащего предполагает необходимость рискованного поведения, а склонность к принятию рискованных решений, основываясь на концепции трудовой мотивации Дж. Аткинсона [9], связана с мотивацией достижений, данная цель реализовывалась в изучении взаимосвязей между состоянием безопасности, мотивацией достижений и склонностью к риску.

Задачи исследования:

1. Определить особенности взаимосвязи между феноменами риска, мотивации достижений и склонности к переживанию состояния безопасности;
2. Установить профессиональную специфику выраженности компонентов подсистемы «мотивация достижений — склонность к риску — склонность к переживанию состояния безопасности» и структурные особенности.

В наших предыдущих исследованиях нами было показано, что разные люди склонны испытывать состояние безопасности в большей или меньшей степени, в большем или меньшем числе ситуаций. Данная характеристика личности достаточно устойчива во времени и определяется, вероятно, ее «внутренними условиями», через которые преломляется восприятие ситуации и происходит ее оценка как опасной или безопасной. Мы назвали данную особенность склонность к переживанию состояния безопасности и разработали соответствующую методику ее диагностики [8].

Гипотезы исследования:

1. Работа в сфере безопасных профессий связана с низким уровнем склонности к переживанию состояния безопасности; предпочтение опасных профессий — с высоким уровнем склонности к переживанию состояния безопасности.
2. Существуют значимые взаимосвязи между мотивацией достижений, склонностью к риску и склонностью к переживанию состояния безопасности.
3. Выраженность компонентов подсистемы «мотивация достижений — склонность к риску — склонность к переживанию состояния безопасности» в разных профессиональных группах различна.

Методы исследования:

1. Оригинальная методика диагностики склонности к переживанию состояния безопасности (Л. Ю. Субботина, Т. Л. Смирнова) [8];
2. Методика «Исследование склонности к риску» (А. М. Шуберт) [4];
3. Методика «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (А. А. Реан) [5].

Также в работе использовались следующие методы обработки и представления результатов: сравнительный и структурно-психологический анализ; корреляционный анализ (расчет коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена); методы определения достоверности различий (расчет t-критерия Стьюдента).

Характеристика выборки.

Общая выборка составила 110 испытуемых. Из них 55 испытуемых (55 мужчин в возрасте от 19 до 47 лет) — военнослужащие контрактной службы и курсанты военного училища. 55 испытуемых (35 мужчин, 20 женщин в возрасте от 18 до 40 лет) — не являются военнослужащими, их профессиональная деятельность не сопряжена с постоянным риском и считается (в рамках данного исследования) безопасной.

Были получены следующие результаты.

В результате определения достоверности различий между группами военнослужащих и лиц, не состоящих на военной службе, по уровню склонности к переживанию состояния безопасности было выявлено, что ее уровень значимо выше у военнослужащих ($M(\text{в}) = 257,1$), чем у представителей безопасных профессий ($M(\text{б}) = 225,6$): $t = -5,08, p < 0,001$. Таким образом, предположение о том, что работники опасных профессий более склонны к ощущению собственной безопасности, подтвердилось. Это можно объяснить тем, что любой человек стремится к ощущению психологического равновесия. Люди, не склонные ощущать себя в безопасности, избегают ситуаций, предполагающих рискованность поведения и возможность испытать страх, следовательно, предпочитают безопасные сферы деятельности. Их потребность в безопасности недостаточно удовлетворена, и безопасная профессия позволяет удовлетворить эту потребность. В свою очередь те, для кого состояние безопасности является типичным, наоборот, готовы к реализации рискованного, опасного поведения.

Изучение мотивационных основ выбора опасных и безопасных профессий было проведено на аналитическом и структурном уровне. На аналитическом уровне определялась достоверность различий между сравниваемыми группами в выраженности мотивации достижений и склонности к риску. На структурном уровне анализировались взаимосвязи между данными компонентами, выявлялись различия структур характеристик.

В результате определения достоверности различий между указанными группами по указанным характеристикам было выявлено, что в группе военнослужащих значимо выше:

- мотивация достижений (превалирует полюс «стремление к достижению успеха») ($M(\text{в}) = 16,0, M(\text{б}) = 13,5, t = -4,69, p < 0,001$);
- склонность к риску ($M(\text{в}) = 60,7, M(\text{б}) = 47,7, t = -4,48, p < 0,001$).

Чтобы более глубоко изучить механизмы предпочтения опасных / безопасных профессий, мы провели корреляционный анализ (подсчет коэффициента ранговой корреляции Ч. Спирмена) между данными характеристиками внутри каждой группы. Было выявлено, что в группе людей,

не состоящих на военной службе, существуют значимые положительные взаимосвязи между:

- склонностью к переживанию состояния безопасности и мотивацией достижений ($r = 0,58, p < 0,001$);
- склонностью к переживанию состояния безопасности и склонностью к риску ($r = 0,68, p < 0,001$).

Взаимосвязь между мотивацией достижений и склонностью к риску является статистически незначимой и не является криволинейной.

Наличие прямых положительных взаимосвязей между склонностью к переживанию состояния безопасности и мотивацией достижений, склонно-

стью к риску говорит о том, что чем чаще человек чувствует себя в безопасности, тем более он ориентирован на достижение успеха и тем более рискованное поведение он реализует. Мы предполагаем, что ощущение собственной безопасности позволяет человеку рисковать, добиваться поставленных целей. В то время как наличие сомнений в собственной безопасности, безопасности своего окружения заставляет человека стремиться к избеганию неудачи и рискованного поведения. В свою очередь, мотивация достижений и склонность к риску независимо друг от друга влияют на выбор способа поведения.

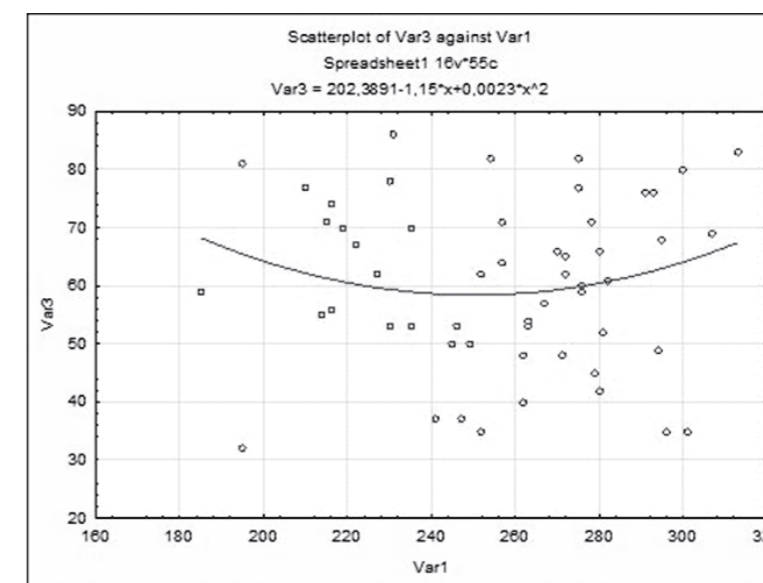


Рис. 1. Взаимосвязь между склонностью к переживанию состояния безопасности (OX) и склонностью к риску (OY) в группе военнослужащих

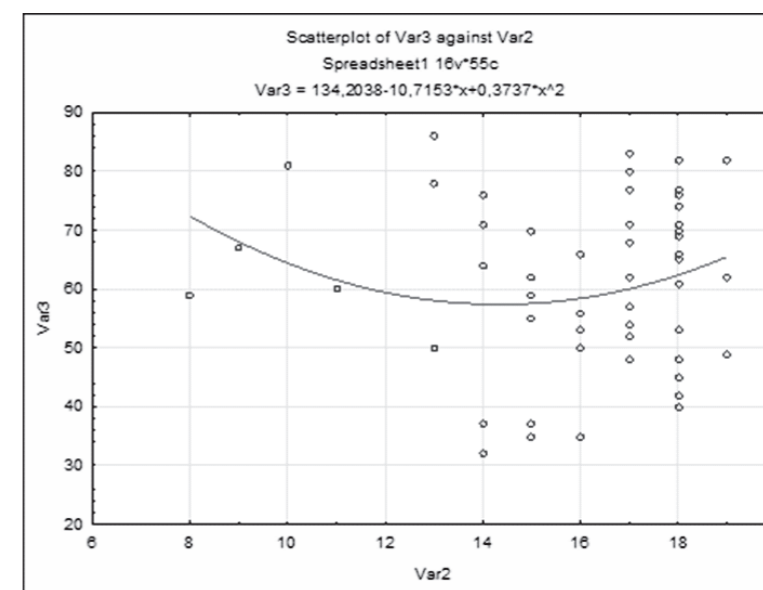


Рис. 2. Взаимосвязь между мотивацией достижений (OX) и склонностью к риску (OY) в группе военнослужащих

Результаты корреляционного анализа в группе военнослужащих следующие: выявлена значимая положительная взаимосвязь между мотивацией достижений и склонностью к переживанию состояния безопасности ($r = 0,37$, $p < 0,01$) и U-образные взаимосвязи между остальными характеристиками (рис. 1, 2).

Исходя из рисунка 1, уровень склонности к риску постепенно снижается при увеличении частоты ощущения собственной безопасности и становится минимальным на среднем уровне склонности к переживанию состояния безопасности. При дальнейшем повышении склонности к переживанию состояния безопасности рискованность поведения вновь повышается. Это можно объяснить тем, что при среднем уровне склонности к состоянию безопасности у военнослужащих отсутствует необходимость к проявлению чрезмерной рискованности. Рискованность поведения повышается у тех, кто реже испытывает состояние безопасности, в связи с требованиями их профессии. Повышенная рискованность может выступать для них способом самоутверждения, средством проявления себя, доказательством собственной способности к осуществлению деятельности в опасных условиях. У лиц, имеющих высокий уровень склонности к переживанию состояния безопасности, может проявляться недооценка уровня возможной опасности, что также способствует увеличению рискованности поведения.

Исходя из рисунка 2, склонность к риску выше при преобладании мотивации избегания неудачи и выраженной мотивации достижения успеха. Склонность к риску снижается при отсутствии явного преобладания того или иного полюса. Данная картина соотносится с теорией трудовой мотивацией Д. Аткинсона, где люди с высокой мотивацией избегания неудачи могут предпочитать задачи с повышенным уровнем риска, более сложные, чем они могут решить, за счет стремления избежать ответственности за возможную неудачу [9].

Таким образом, в профессиональной деятельности, связанной с риском для жизни и насыщенной опасностью, вероятнее всего, будут успешнее военнослужащие, у которых наблюдается положительная взаимосвязь между мотивацией достижений, склонностью к переживанию состояния безопасности (правая половина графиков, представленных на рисунках 1, 2). Военнослужащие, у которых данные характеристики связаны между собой отрицательно (левая половина графиков), вероятнее всего, не смогут длительное время выдерживать сильные психоэмоциональные нагрузки, поскольку повышенная склонность к риску носит у них компенсаторный характер. Необходимость исполнения приказов в условиях боевых

действий, требующая рискованности поведения и соответствующая мотивации избегания неудачи (как способу избегания ответственности за принятие решения), не соотносится с достаточно низкой (для военнослужащего) склонностью к переживанию состояния безопасности. Все это может вызывать внутренний конфликт. Вероятно, для таких военнослужащих подходят воинские должности, не связанные с прямым противоборством с противником.

Подводя итог рассмотрению мотивационных особенностей опасного и безопасного способов поведения, отметим, что поставленные гипотезы были подтверждены. Было подтверждено, что предпочтение безопасных профессий связано с низким уровнем склонности к переживанию состояния безопасности; предпочтение опасных профессий — с высоким уровнем склонности к переживанию состояния безопасности. Мотивация достижений и склонность к риску действительно связаны с предпочтением опасных / безопасных профессий. Как выраженность указанных характеристик, так и их структурная организация в разных профессиональных группах различна, что соответствует поставленной нами гипотезе.

Выводы:

1. Мотивация достижений и склонность к риску связаны с уровнем склонности личности к переживанию состояния безопасности, которая, в свою очередь, обуславливает выбор способа поведения;
2. Ощущение собственной безопасности ведет к естественности, раскованности поведения, повышает его рискованность (соответствует предпочтению опасных профессий). Напротив, сомнения в собственной безопасности снижают вероятность естественного поведения, снижают его рискованность (соответствует предпочтению безопасных профессий);
3. Люди, предпочитающие опасные профессии, в среднем чаще ощущают себя в безопасности, в большей степени ориентированы на достижение успеха и более склонны к риску, чем люди, предпочитающие безопасные профессии;
4. Система характеристик «склонность к переживанию состояния безопасности — мотивация достижений — склонность к риску» выступают детерминантами предпочтения опасных / безопасных профессий, а их структурная организация определяет успешность и комфортность для человека реализуемого им вида деятельности.

Литература

1. Донцов, А. И., Зинченко, Ю. П., Зотова, О. Ю., Перельгина, Е. Б. Психология безопасности: учеб. пособие для академического бакалавриата. — М.: Издательство Юрайт, 2015. — 276 с.
2. Караяни, А. Г., Сыромятников, И. В. Военная психология: учебник для специалистов психологической работы Вооруженных Сил Российской Федерации. — М.: ВУ, 2016. — 500 с.
3. Луков, Г. Д. Психология (Очерки по вопросам обучения и воспитания советских воинов). — М.: Военное издательство Министерства обороны Союза ССР, 1960. — 256 с.
4. Пугачев, В. П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. — М.: Аспект Пресс, 2003. — 285 с.
5. Реан, А. А. Психология изучения личности: учеб. пособие. — СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. — 288 с.
6. Субботина, Л. Ю. Проблемность психологии безопасности // Ярославский психологический вестник. — Вып. 27 — М.-Ярославль, Издательство РПО. 2012. — С. 48–55.
7. Субботина, Л. Ю. Системный анализ защитного поведения в профессиональной деятельности // Ярославский психологический вестник. Вып. 25. — М.-Ярославль: ЯРО РПО, 2009. — С. 70–73.
8. Субботина, Л. Ю., Смирнова, Т. Л. Разработка методики на диагностику субъективного предпочтения состояния безопасности // PSIXOLOGIYA. — № 1. — С. 40–45.
9. Hyland, M. E. Performance, Motivation and Anxiety: The Construct of «Effort» from a Control Theory Perspective // Irvine, S. H., Newstead, S. E. Intelligence and Cognition: Contemporary Frames of Reference. — Plymouth, Devon, UK: Plymouth Polytechnic, 1987. — P. 421–434.

Медитация как инструмент психологического консультирования в аспекте экзистенциального, метасистемного, интегративного подходов в психологии

М.И. Фаерман, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В статье раскрывается феномен медитации как предмет и инструмент психологического консультирования через сравнительный анализ трех актуальных парадигм в психологии: экзистенциальной, метасистемной и интегративной.

Ключевые слова: медитация, интеграция, интегративный подход, метасистемный подход, экзистенциальный подход.

Психологическое консультирование не может существовать вне контекста времени, ментальности и социокультурных тенденций в обществе. Одна из таких тенденций — это духовный вектор, выражающийся как в религии, так и в эзотерике, мистике, духовных мировых традициях. Духовная, трансперсональная и интегративная психология исследуют соответствующие свойства, процессы и состояния, а так же предлагают адаптированные психотехнологии для сопровождения указанных явлений. Ориентируясь на консультационную практику и исследования, мы убеждены в ограниченности тех прикладных психологических подходов, игнорирующих духовные и духовно-мистические аспекты клиентской психической реальности [10].

Медитация, на наш взгляд, является одновременно феноменом и технологией духовного (надличностного, метасистемного) вектора, по этому важен психологический анализ и адаптация в русле психологического консультирования [11].

Начиная исследование медитации, важно определить цель и сущность медитации. С помощью экзистенциального подхода в психологии мы можем ответить на следующие вопросы этого: с какими экзистенциальными категориями может быть связана медитация и, соответственно, какие психологические сдвиги она может произвести; как они влияют на миро- и самовосприятие человека и, в конечном счёте, на поведение.

Но для начала стоит разобраться, почему медитация всё же может быть рассмотрена с точки зрения экзистенциальной психологии, и какие основополагающие идеи этого подхода могут быть нам полезны в нашем исследовании.

В экзистенциальной психологии можно выделить два подхода: личностно-центрированный, приверженцы которого (Гольдштейн, Маслоу, Роджерс, Шарлотта Бюлер, Сидней Джурард) наста-

ивают на существовании в человеке врожденной тенденции к самоактуализации; и экзистенциальный, его сторонники (Ролло Мэй, Олвин Марер, Рональд Лэнг) настаивают на том, что решающее значение в становлении личности, реализации человеком своей природы играет «экзистенциальный выбор».

Исходя из мысли авторов второго направления, человек рассматривается как автономный субъект, который в каждый момент времени сам решает, кем он будет дальше, куда будет развиваться, его природа не predetermined, он творит сам себя и «есть лишь то, что сам из себя делает» посредством выбора. Таким образом, акцентируется внимание на самотворчестве, отсутствии предзаданности, самодетерминации и свободе.

Именно категория самодетерминации делает экзистенциальный подход наиболее подходящим для рассмотрения феномена медитации как психического инструмента.

В центре внимания экзистенциальной психологии, как и феномена медитации, стоят «вечные вопросы» или узловые экзистенциальные проблемы, как их называл Ялом:

- 1) проблемы времени, жизни и смерти;
- 2) проблемы свободы, ответственности и выбора;
- 3) проблемы общения, любви и одиночества;
- 4) проблемы смысла и бессмысленности существования.

Экзистенциальная психология обрисовывает всё многообразие взаимоотношений субъекта с миром, то есть подвергает их онтологическому анализу, при этом учитывая антропологическую сущность человека во всей её нередуцированной полноте.

Предметом же или сферой компетенции экзистенциальной психологии можно назвать само-

детерминирующую личность, кризисные ситуации, в которые она попадает, а также методы, с помощью которых возможно стимулировать самодетерминацию. Именно в этом контексте может рассматриваться медитация, как методика.

Говоря о личности современного человека, Д.А. Леонтьев употребляет термин «пунктирный человек», имея при этом в виду, «что в траектории своей жизнедеятельности эмпирический человек проявляет свои специфически человеческие особенности, человеческую сущность не постоянно, а «пунктиром», прерывно, остальное же время действует на уровне животного или растительного существования, или на уровне социального индивида» [1]. ».

Согласно представлению о личности Д.А. Леонтьева, человеческий потенциал реализуется через уровень социальных норм, предписаний, ожиданий и санкций, регламентирующих поведение личности в социуме. («Потому что все так поступают»); уровень смысловых механизмов и структур, собственно личностная регуляция поведения («Для меня это важно»); и наконец высший уровень психической регуляции составляют механизмы свободного выбора и ответственности личности («А почему бы и нет?»).

Однако в силу своей сложности и иерархического строения потенциал формируется как надстройка на основе более простых процессов, под действием двух важнейших внутренних способностей человека: самодетерминации и автономии.

Самодетерминация и автономия — это способности человека делать самостоятельный, причинно не обусловленный выбор. Данные категории выводят человека на совершенно новый уровень по сравнению с животными, в пространство «возможного», в противоположность «должному». Именно благодаря этому мы способны делать свободный выбор.

Свобода — это подъем на более высокий уровень регуляции активности и снижение зависимости от более низких уровней регуляции. Однако это не столько свобода от вышеуказанных связей и зависимостей (потребностей, влечений, рефлексов, стереотипов, установок, диспозиций), сколько умение их преодолеть, свобода не отменяет их действия, однако делает их подконтрольными. Два главных компонента свободы — осознанность и осмысленность, иначе говоря, опосредованность сознанием и ценностями личности. Признаками осознанного, а значит, свободного действия являются его контроль в любой момент времени, то есть возможность приостановить реакцию на входящий стимул, отсрочить ее, изменить или вовсе прекратить.

Таким образом, свобода индивида находится в прямой взаимосвязи с осознанностью. Как пи-

шет Д.А. Леонтьев: «Я не могу быть свободным, если не осознаю силы, влияющие на мои действия. Я не могу быть свободным, если не осознаю имеющиеся здесь и теперь возможности для моих действий. Я не могу быть свободным, если не осознаю последствия, которые повлекут те или иные действия. Наконец, я не могу быть свободным, если не осознаю, чего же я хочу, не осознаю моих целей и желаний» [1]. Свобода и осознанность, в экзистенциальном смысле, есть механизм и одновременно результат медитации.

В контексте вопроса осознанности, важно упомянуть об идеях американского психолога Чарльза Тарта, представителя трансперсональной психологии, который посвятил свою научную деятельность исследованиям изменённых состояний сознания, феномену осознанности [7]. Тарт утверждает, что большинство людей «спят», то есть крайне невнимательно, неосознанно проживают свою жизнь, тем самым причиняя страдания окружающим и самим себе. В одной из первых статей, посвящённых данной теме, вышедшей в 1990 году, автор даёт целых четыре определения «внимательности», одно из них звучит так: «Внимательность (mindfulness) означает ясное, осознанное (lucid) качество сознания (awareness) опыта жизни» [7]. Противоположное ему состояние «сна» характеризуется поведением «по привычке», в соответствии со сформировавшимися стереотипами и установками. Эти стереотипы удобны и представляют собой упрощённые внешние и внутренние реакции. В описании подобного поведения прослеживается сходство с иерархией психической детерминации, предложенными Д.А. Леонтьевым. Такое «невнимательное проживание» и действие ведет к неадаптивному поведению, неспособности конструктивно удовлетворить свои экзистенциальные потребности, что может вызвать фрустрацию и страдания.

Степень детерминированности поведения изменяется на протяжении жизни, а осознанному восприятию и поведению можно научиться. Выход из «спящего» состояния Тарт видит в развитии внимательности, а основными способами для этого он называет технику «памятования себя», разработанную Г.И. Гуржиевым, которая может применяться в повседневной жизни, и буддистскую медитацию (випассану).

Итак, категория «свободы» может характеризовать уникальную природу человека. Свобода, в свою очередь, понимается как способность к самодетерминации — надситуативному контролю над своим поведением и восприятием. Ключевой характеристикой свободного поведения и восприятия является осознанность. Осознанное поведение и восприятие возможно развивать. Существуют практики и техники, направленные

на тренировку осознанности. Практика медитации — одна из наиболее доступных для понимания и реализации. Медитация и подобные ей практики становятся возможны благодаря рефлексии.

В этом аспекте можно обратиться к метасистемному подходу как наиболее полно раскрывающему современные представления о механизмах работы метакатегорий сознания, таких как память, рефлексия, самосознание и как следствие — медитация.

Разрабатываемый А. В. Карповым и А. А. Карповым метасистемный подход обосновывает принципиально новые методологические основания для изучения психических процессов, а также иных психических явлений и закономерностей. Метасистемный подход является логическим развитием системного подхода. Принимая его в качестве своей методологической основы, центральным становится понятие «метасистемы» — системы, существующей в рамках какой-либо более общей целостности и находящейся с ней в отношениях внешних взаимодействий, взаимовлияний, детерминации и пр. [2]. Главное отличие метасистемного подхода в психологии можно сформулировать так: благодаря фундаментальному свойству психики, такому как отражение, метасистема может быть «функционально представлена в содержании самой этой системы, и тем самым быть репрезентирована в ней в своих существенных чертах и составлять поэтому очень специфическую часть самой этой системы» [2]. Так внешняя объективная реальность, приобретаемая в психике «удвоенное бытие», репрезентруется в ней в особой форме — форме субъективного мира. Включенность в структурно-уровневую организацию психики метасистемного уровня в качестве своего собственного, и притом наивысшего, создает удивительную возможность объективации системой, то есть психикой, самой себя как предмета своей собственной организации, управления и воздействия, не нарушая рамок «онтологической целостности». Все это делает возможным реализацию всей совокупности рефлексивных процедур и рефлексивного сознания как такового.

Таким образом, можно сформулировать метасистемный принцип организации психики, который обосновывает саму возможность сознания воздействовать на само себя, а значит быть самодетерминируемым. Это принцип, при котором психика, не нарушая рамок своей целостности и не выходя за свои границы, преодолевает свою системную ограниченность, реализует одновременно функции субъекта и объекта, регулятора и регулируемого, и получает возможность применять к себе рефлексивные процедуры. Нужно также отметить, что данная функция психики

подчинена реализации адаптивных механизмов организма, ведь «чем более полным, адекватным и, так сказать, «глобальным» является такое представительство метасистемы в самом содержании психики, тем «лучше для нее самой» [4] — тем выше адаптивные и все иные возможности психики и организма в целом.

Однако здесь мы наталкиваемся на специфику отражения, свойственную только человеку. Мы строим субъективный мир не только в категориях сенсорно воспринятых стимулов, а налагаем на конструируемую субъективную реальность многочисленные фильтры ценностей и смыслов, вследствие чего объективность восприятия как бы размывается, искажается, а значит падает адаптивная способность психики. Тем самым вновь встает чисто практический вопрос о возможности и методах повышения адаптивности психики. И ответ на него скрывается в феномене рефлексивности нашего сознания.

Рефлексивность — «способность осознавать, самоощущать, самовоспринимать, формировать аутопредставления, отражать «память о памяти», мыслить о содержании и свойствах собственного мышления» [3]. Рефлексия представляет собой процессуальный аспект сознания, это его важнейшая грань, которой оно, конечно, не исчерпывается. В процессе рефлексии все известные психические процессы даны целостно, как организованная структура. И именно эта целостность и полнота «придают рефлексивной регуляции осознаваемый характер, создают субъективное «ощущение полноты контроля», которое обычно и составляет суть того, что обозначается понятиями «осознанный характер поведения», «отчет в своих действиях» и пр.» [2, С. 6–12]. Осознанность, кроме того, повышает адаптивные способности человека, так как происходит более адекватное отражение объективной действительности, а значит возможна более адекватная (адаптивная) реакция на внешние стимулы.

Наше предположение в рамках дальнейшего исследования будет заключаться в том, что уровень рефлексивности индивидуального сознания напрямую связан со способностью входить в медитативные состояния. В свою очередь, в медитативном состоянии сознания происходит тренировка осознанности, повышение уровня целостности, интегрированности всех структур метасистемы сознания и, как следствие, повышение уровня рефлексивности.

Таким образом, человек посредством медитации учится более эффективно использовать естественную способность сознания — рефлексивность — в целях повышения осознанности, а значит самодетерминации и адаптивности.

Феномен медитации требует взгляда с различных парадигмальных позиций, которые подчас могут противоречить и противостоять друг другу, а его исследование должно характеризоваться поликонтекстностью. Лишь такое всеохватное рассмотрение предмета, не исключающее различных точек зрения, учитывающее все фоновые контексты, старающееся интегрировать все накопленные знания и опыт, может быть продуктивным. Так же важно «отнести» медитацию, как психотехнологию, к одному из направлений. Для выполнения этих задач предлагаем интегральную парадигму.

Под «интегральной парадигмой» будем понимать такой взгляд на вещи, при котором в отдельно взятой сфере мы стремимся объединить в единую сложную модель методы и теории, признанные корректными в определенных контекстах, одновременно отказываясь от грубого редукционизма и от неоправданного распространения метода, действенного в одном специфическом контексте на все остальные. Это же делает возможным включение в исследовательское поле так называемого «духовного» измерения, т.е. знаний и опыта о психической жизни индивида, выработанного за многие века существования религиозных и мистических практик.

Одной из самых разработанных систем интегративного подхода на сегодняшний день является система Кена Уилбера, представленная «все-секторной, всеуровневой» моделью AQAL. Одним из предшественников данного подхода является теория К. У. Грейвза об «эмерджентных циклических уровнях существования (The Emergent Cyclical Levels of Existence Theory, ECLET), которая позже получила свое развитие в идеях «Спиральной динамики».

Интегральный подход применяется во многих областях человеческого знания, однако мы обратимся лишь к той его части, которая непосредственно касается нашего предмета — к интегральной психологии.

Истоки интегративной психологии восходят к целому ряду, на первый взгляд, никак не связанных с психологией подходов и теорий. В первую очередь, мы имеем в виду холистическую парадигму в целом, сформировавшуюся в атомной физике и теории систем, представленную многочисленными теориями (теория относительности А. Эйнштейна, исследования голографической модели мозга Д. Бома и К. Прибрама, теория дисипативных структур И. Пригожина и т.д.). На становлении интегральной психологии не в последнюю очередь повлияли психолого-философские теории трансперсональной ориентации (Ст. Гроф, Ч. Тарт, К. Уилбер, Р. Дасс, В. Козлов и др.). Нельзя не отметить также влияние личностно-ориен-

тированных психологических теорий (У. Джеймса, В. Райха, О. Ранка, К. Юнга и др.), теорий и методов пяти основных направлений психологии [5].

Среди теоретических разработок К. Уилбера особого внимания заслуживает система «спектра сознания», описывающая уровни психического или этапы развития структур сознания. В наиболее краткой форме этот спектр выглядит так: материя–тело–разум–душа–дух. Эта схема универсальна и описывает развитие и развертывание не только сознания, но и всего так называемого «Гнезда Бытия» — холархии Вселенной.

Отталкиваясь от теории когнитивного развития Ж. Пиаже, теории морального развития Л. Кольберга и работ Майкла Коммонса и Фрэнсиса Ричардса, Курта Фишера, Хуана Паскуаля-Леоне, Роберта Штернберга, Гизелы Лабуви-Вьеф, Херба Копловица, Мишеля Бассеше, Филипа Пауэлла, Сьюзан Бенак, Патрисии Арлин, Жана Синно и Черил Армон и др, К. Уилбер идет дальше, акцентируя свое внимание на постформальном и пост-постконвенциональном развитии, то есть на стадиях развития за пределами линейной рациональности.

После прохождения основных стадий (сенсомоторной, до-операциональной, стадии конкретных операций и формальных операций) начинаются «постформальные стадии». К. Уилбер называет их зрительно-логическими и выделяет в них по меньшей мере две основные подстадии.

«Выходя за пределы абстрактного универсального формализма (формально-операционного уровня), сознание сначала переходит к постижению динамической относительности и плюрализма (раннее зрительно-логическое), а затем дальше к постижению единства, холизма, динамического диалектизма или универсального интегрализма (от среднего до позднего зрительно-логического)» [8].

Зрительно-логические стадии, будучи «холистическими», все еще остаются стадиями ментальной области. Однако главным нововведением К. Уилбера было предположение о наличии сверхментальных и собственно надрациональных этапов развития сознания. Именно на этом месте возможности рационалистического анализа исчерпывают себя.

Однако надо сделать один, но очень важный вывод: каждую из описанных стадий гораздо уместнее назвать холистом по отношению к следующей и холархией по отношению к предыдущей, так как они не являются чем-то принципиально иным по отношению друг к другу, а включаются одна в другую как составные и полноценно функционирующие части.

Медитативные практики и состояния в данной системе развития играют решающее значение,

так как являются теми, фактически единственными инструментами, с помощью которых происходит трансцендирование в «постформальные стадии».

Вопросами трансформации в измененных состояниях сознания занимается и наш соотечественник, пионер интегральной психологии в России, профессор Ярославского государственного университета — Владимир Васильевич Козлов. Его предположение заключается в том, что сознание стремится к целостности и интеграции всех его элементов и опыта. Целостное состояние, или изначальное состояние сознания — «состояние первичной недифференцированности на субъектно-объектные отношения, когда индивидуальное свободное сознание не имеет содержания за счёт энергетического или сенсорно-перцептивного преобразования в среде, и реальность не структурирована в модальностях опыта» [5]. По своему описанию данное состояние схоже с надрациональными стадиями развития у Уилбера. Сходство заключается и в том, что трансформация производится самим субъектом посредством разного рода практик, вызывающих расширенные состояния сознания (РСС) и изменённые состояния сознания (ИСС). РСС по В. В. Козлову — это разновидность состояний, не тождественных ИСС, характеризующихся максимальной мобилизацией резервных возможностей человеческой психики, когда при помощи полного расслабления и осознанного связного дыхания открывается возможность управления центральной и периферической нервными системами, работы с бессознательным материалом, организмом в целом. РСС обладает качествами осознанности, контролируемою, управляемою, присутствием воли и возможностью в любой момент вернуться в обычное состояние сознания (ОСС). И хотя В. Козлов относит медитативные состояния к ИСС, нельзя не отметить, что этот класс явлений также обладает всеми вышеперечисленными качествами РСС. Тем не менее, одним из переходов к целостности сознания является «интроспективно-медитативный сдвиг» [5], возникающий в ходе медитативной практики. Медитация — наиболее интеллектуализированный способ вхождения в ИСС, предполагающий постепенное развитие созерцательности и умения переживать целостность, не теряя при этом ясности осознания и полного контроля над эмоциями.

При этом, К. Уилбер рассматривает «постформальные стадии» как более интегрированные, целостные, стоящие эволюционно выше. В то же время В. Козлов, говоря об «интроспективно-медитативном сдвиге», подразумевает необходимость отката к «изначальному состоянию сознания» и освобождения от оков субъективной

реальности, формировавшейся с самого рождения посредством языков сознания (ощущений, эмоций и чувств, образов, символов и знаков), то есть предполагается своего рода инволюция, онтологический и филогенетический регресс. Стремясь найти компромисс между этими двумя позициями, отметим, что нельзя с какой-либо долей уверенности утверждать, является ли целостное состояние, достигаемое в ходе медитации (и других практик), тем же самым, которое свойственно человеку на первых этапах его развития.

Так или иначе, медитативные состояния сознания стоят несколько особняком от остальных ИСС, так как медитация даёт произвольный и долговременный доступ к состояниям за пределами линейной рациональности. Как таковые эти состояния более устойчивы и поддаются лучшему контролю. Они раскрывают более широкое понимание холархии Вселенной, которое, по мере продолжения практики, становится постоянным достижением сознания [6].

С этих позиций медитация выступает одним из наиболее эффективных инструментов «постформального» развития человека, а интегративный подход — наиболее подходящим инструментом его исследования.

Те или иные состояния сознания являются ресурсами, которые открывают индивиду прямой доступ к собственной психической сфере и возможность её исследования, а при обладании определёнными навыками даже взаимодействие с ней и её трансформацию в сторону большей целостности. Это не в последнюю очередь подтверждается использованием интегративных психотехнологий в практике группового и индивидуального консультирования. Так, нами описан опыт успешных интегративных сессий, в которых участникам в ходе длительной и интенсивной «wilderness-therapy» удалось интегрировать весь полученный в ходе процесса опыт, преобразовав его в мета-ресурсы для решения конкретных жизненных задач. Обратная связь, полученная от участников сессии, показала способность интегративных психотехнологий, основанных на медитативном процессе и состоянии, гармонизировать субъективные сферы сознания, повышать творческую жизненную энергию, снимать внутренние конфликты, создавать новые личностные смыслы [9].

Выводы. В данной статье мы попытались обозначить основные теоретические и методологические основания, на которых базируется использование медитативных практик в психологическом консультировании.

Медитация рассматривается нами с позиций экзистенциального подхода, в котором она предстаёт инструментом саморазвития, способом

тренировки базового личностного качества: осознанность, напрямую влияющего на способность человека к самодетерминации в самых разных жизненных ситуациях. Поведение и реакции, их последствия становятся подконтрольны человеку. Через медитацию мы учимся преодолевать свою животную природу (стимул-реактивное поведение) и становимся свободнее в выборе жизненного пути, а значит увереннее, сильнее, счастливее.

В русле метасистемного подхода мы попытались показать специфику сознания как уникальной системы, которая удваивает бытие объективной реальности, конструируя её идеальный дубликат в виде субъективной реальности, при этом отражая самое себя и получая при этом способность к рефлексии и саморегуляции. Медитация на этом фоне выступает как естественное развитие рефлексивных способностей психики. Она доводит до предела возможность самотрансцендирования, то есть выхода за границы собственного субъективного мира. Поэтому медитативные практики, призванные тренировать осознанное, безоценочное и целостное восприятие, позволяют повышать уровень самоконтроля (самодетерминации), рефлексивности, а значит степень адаптивности субъекта к миру.

Интегративный подход помог нам взглянуть на проблему медитации в новом ключе как на практику, открывающую произвольный и долговременный доступ к состояниям за пределами линейной рациональности, как на путь, ведущий человека к постформальным стадиям развития. Медитативные состояния, приводят к отключению сенсорных систем и внутренней речи — естественных источников «шума», подавляющих фокусирование внимания, в результате чего становится возможен регресс или, наоборот, восхождение к археосенсорному слою функционирования психики, к изначальному (или высшему) состоянию сознания.

На сегодняшний день мы можем подкрепить теоретические изыскания большим массивом эмпирических данных, собранных (и требующих дальнейшей систематизации) в индивидуальных и групповых консультационных сессиях с использованием медитативных психотехнологий. Очевидно, что сфера психического гораздо обширнее, чем это представляется современной «классиче-

ской» психологической науке, и она не ограничивается исключительно биографическим уровнем отдельной индивидуальности, однако выход в эту обширную непознанную область лежит через ворота уникальной личности. Нашей ближайшей задачей станет дальнейшее эмпирическое изучение медитации (на основе телесно-ориентированных, визуальных, ментальных, арт-психотехнологий), как опыта и инструмента в психологическом консультировании.

Литература

1. Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений/ од ред. Д. А. Леонтьева, Е. С. Мазур, А. И. Сосланда. — М.: Смысл, 2001. — С. 3–6.
2. Карпов, А. В. Рефлексия в структуре сознания// Вестник ЯрГУ. Сер. Гуманитарные науки, № 1 (19), 2012. — С. 6–12.
3. Карпов, А. В. Рефлексивная детерминация деятельности и личности. — М.: РАО, 2012. — 476 с.
4. Козлов, В. В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции// Том II. Российский трансперсональный проект (3-е издание, исправленное и дополненное). — М., 2007.
5. Козлов, В. В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или освящение повседневности. — М.: Психотерапия, 2007. — 528 с.
6. Козлов, В. В. Психотехнологии измененных состояний сознания. Личностный рост. Методы и техники. — М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. — 544 с.
7. Тарт, Ч. Практика внимательности в повседневной жизни. — М.: Изд-во Трансперсонального Института, 1996. — 240 с.
8. Уилбер, К. Интегральная психология. Сознание, Дух, Психология, Терапия. — М.: АСТ, 2004. — 416 с.
9. Фаерман, М. И. Интегративный подход в психологическом консультировании и группах// Вестник РАПК, Вып. 1/ Сб. под ред. О. Э. Ильиной. — Ярославль, 2018. — С. 5–9.
10. Фаерман, М. И. Мистическое измерение личностного развития// Вестник интегративной психологии. — Вып. 14. — Ярославль: МАПН, ЯрГУ, 2016.
11. Фаерман, М. И., Куклинов, Н. А. Психология феномена медитации в аспекте экзистенциального, метасистемного и интегративного подходов// Человеческий фактор. Серия «Социальный психолог». — Вып. 2 (38)/ Сб. под ред. Козлова В. В. — Ярославль: ЯрГУ, МАПН, 2019. — 206 с.

Регулятивная функция рефлексивности и интернальности при синдроме психического выгорания мужчин и женщин-руководителей

А. В. Чемякина, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. В работе представлена проблема взаимосвязи рефлексивности и интернальности с показателем выгорания. Показано, что в группе руководителей с низкими показателями выгорания наблюдается большая адаптивность личности к условиям управленческой деятельности за счет «синергетического эффекта», который обеспечивается компенсаторной функцией рефлексивности и интернальности. Различия в структурах исследуемых качеств (рефлексивности, интернальности, показателей выгорания) дифференцированы по признаку пола.

Ключевые слова: рефлексивность, интернальность, синдром психического выгорания, управленческая деятельность, мужчины и женщины-руководители.

Синдром психического выгорания является сильнейшим проявлением деструктивного влияния профессионализации на личность человека. Высокая частота развития синдрома психического выгорания даёт повод изучать его в рамках исследований управленческой деятельности, так как именно руководители в большей степени подвержены влиянию различных стрессоров.

Однако в структуре психики, как известно, существуют регулятивные механизмы, позволяющие облегчить процесс приспособления личности к условиям окружающей среды. Безусловно, одно из центральных мест в системе деятельности, оказывающее сильное влияние на ее результативные и процессуальные характеристики занимают такие регулятивные механизмы психики как рефлексивность и интернальность. По мнению А. В. Карпова: «Рефлексивность представляет собой качественно особое свойство индивиду, его психическое свойство — способность осознавать себя» [3]. Рефлексивность — базовое, основное регулятивное качество в структуре психики. Рефлексивность руководителя является одним из главных факторов результативности управленческой деятельности [6].

Не менее важная категория — интернальность, представляющая собой устойчивое свойство личности, сформированное в процессе ее социализации. На основе прошлого опыта у человека складывается определенная система ценностей и ожиданий определенного подкрепления. Специфика интернальности как интегральной личностной характеристики способности человека по владению собственными поведением заключается в том, что комплекс психологических феноменов, участвующих в процессе порождения и раз-

решения неопределенности в ситуации выбора, происходит с сохранением субъектности, интенциональности, ответственности с опорой на внутренние силы и средства поведения. Это позволяет понимать интернальность как интегральную личностную характеристику способности человека к владению своим поведением [6].

Также стоит отметить, что на сегодняшний день не выработано единого мнения о том, насколько своеобразии личностных структур в группах, дифференцированных по половому признаку, влияет на результативные характеристики управленческой деятельности. В связи с этим, обращение к данной проблеме и ее эмпирическая разработка представляются достаточно значимыми.

Целью работы стало исследование представленности интегративных когнитивно — личностных свойств (рефлексивности и интернальности) у мужчин и женщин-руководителей при синдроме психического выгорания.

В качестве **объекта** исследования выступили регулятивные механизмы психики — рефлексивность и интернальность и показатели психического выгорания мужчин и женщин-руководителей (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений).

Предметом является специфика взаимосвязи регулятивных механизмов (рефлексивности и интернальности) при синдроме психического выгорания в группах руководителей, дифференцированных по признаку пола.

Гипотеза исследования: рефлексивность и интернальность, являясь регулятивными механизмами психики, взаимосвязаны с синдромом психического выгорания в группах руководителей, дифференцированных по признаку пола.

При сборе данных в работе использовались общепсихологические *методы* проведения исследования: теоретический анализ проблемы, личностные психодиагностические методики. Психодиагностическими методами для определения выраженности компенсаторных механизмов использовались опросники: 1. Методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности А. В. Карпова и В. В. Пономаревой; 2. Для диагностики интернальности-экстернальности использовался опросник уровня субъективного контроля, разработанный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Гольнкиной, А. М. Эткиндром. Для определения выраженности психического выгорания был использован опросник «Профессиональное выгорание» Н. Е. Водопьяновой в адаптации для коммерческого персонала Наряду с общепсихологическими методами исследования применялись методы математико-статистической обработки результатов. С целью углубления математико-статистического анализа, применялись методы структурно-психологического анализа (метод нахождения матриц интеркорреляций, методика построения структурной организации личностных качеств).

Общая выборка испытуемых составила 130 человек. Респондентами стали руководители-мужчины (65 человек) и женщины (65 человек) различного ранга организаций Ярославля, представленные такими сферами деятельности, как военная служба, грузовые и пассажирские перевозки, политика, правоохранительные органы, IT-технологии, торговля.

Интерпретация полученных результатов проводилась на аналитическом и структурном уровне. При интерпретации данных на аналитическом уровне использовались:

- расчет среднеквадратического (стандартного) отклонения для каждой подгруппы (мужчины и женщины-руководители);
- двухфакторный дисперсионный анализ.

На первом этапе исследования выборка была разделена на три группы: с высокими, средними и низкими показателями выгорания. Расчеты осуществлялись отдельно для каждой из подгрупп (мужчин и женщин-руководителей).

В первую группу вошли те респонденты, чьи значения превышают среднюю величину не менее чем на 1/2 стандартного отклонения, в третью группу — те, чьи значения не менее чем на 1/2 стандартного отклонения ниже средней величины. Таким образом, были образованы три группы мужчин и три группы женщин-руководителей с высокими, средними и низкими показателями выгорания (см. табл. 1).

Таблица 1

Процентное соотношение групп руководителей (мужчин и женщин) по степени выраженности синдрома психического выгорания

Показатели выгорания у мужчин-руководителей (%)			Показатели выгорания у женщин-руководителей (%)		
высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
33,8	15,4	50,8	49,8	12,3	38,5

В дальнейшем, все, кто оказался в зоне средних величин, $M \pm 1/2 \sigma$, выпадают из последующих сопоставлений.

На следующем этапе исследования был применен двухфакторный дисперсионный анализ для выявления взаимодействия рефлексивности и интернальности в группах руководителей (мужчин и женщин) с высокими и низкими показателями выгорания.

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа в двух группах мужчин-руководителей с высоким и низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания указывают на то, что рефлексивность и интернальность взаимосвязаны с анализируемым параметром (синдромом психического выгорания). Достоверные различия обнаружены на 5% уровне, следовательно нулевая гипотеза об отсутствии эффекта взаимодействия отклоняется, т.к. вычисленное значение F -статистики (F фактическое = 1736,674) больше верхнего критического значения F -распределения (F критическое = 161,447). Полученные данные указывают на то, что рефлексивность и интернальность имеют влияние на анализируемый параметр (выгорание) в группах мужчин-руководителей с высоким и низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания.

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа в двух группах женщин-руководителей с высоким и низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания указывают на то, что рефлексивность и интернальность взаимосвязаны с анализируемым параметром (синдромом психического выгорания). При заданном уровне значимости, $\alpha = 0,05$, нулевая гипотеза об отсутствии эффекта взаимодействия отклоняется, т.к. вычисленное значение F -статистики (F фактическое = 10008,782) больше верхнего критического значения F -распределения (F критическое = 161,447). Следовательно, рефлексивность и интернальность имеют влияние на анализируемый параметр (выгорание) в группах женщин-руководителей с высоким и низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания.

На следующем этапе исследования с использованием двухфакторного дисперсионного анализа

была рассмотрена проблема различий в группах, дифференцированных по признаку пола. Расчеты показали отсутствие связей синдрома психического выгорания с рефлексивностью и интернальностью в группах мужчин и женщин-руководителей с высоким уровнем выраженности синдрома психического выгорания. Это подтверждается отсутствием достоверных различий на 5% уровне и значением *F*-статистики (*F* фактическое = 116,149), которое в данном случае меньше критического значения *F*-распределения (*F* критическое = 161,447). Таким образом, можно утверждать, что рефлексивность и интернальность не оказывают влияние на анализируемый параметр (выгорание) в группах мужчин и женщин-руководителей с высоким уровнем выраженности синдрома психического выгорания.

Важно отметить, что в группах мужчин и женщин-руководителей с низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания также не связан с рефлексивностью и интернальностью, поскольку значимые различия на данном этапе обнаружены не были. Данные указывают на отсутствие связей синдрома психического выгорания с рефлексивностью и интернальностью в группах мужчин и женщин-руководителей с низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания. Нулевая гипотеза не отклоняется, т.к. значение *F*-статистики (*F* фактическое = 62,616) меньше критического значения *F*-распределения (*F* критическое = 161,447). Полученные результаты свидетельствуют о том, что рефлексивность и интернальность не оказывают влияние на анализируемый параметр (выгорание) в группах мужчин и женщин-руководителей с низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания.

Итак, проведенный двухфакторный дисперсионный анализ, предполагающий проверку влияния двух независимых переменных (рефлексивности и интернальности) на зависимую переменную (фактор выгорания) показал, что в первой (мужчины-руководители с высоким и низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания) и второй группах (женщины-руководители с высоким и низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания) рефлексивность и интернальность оказывают влияние на фактор выгорания. Полученные данные согласуются с гипотезой исследования о том, что рефлексивность и интернальность, взаимосвязаны с синдромом психического выгорания в группах руководителей. Этот вывод подтверждается *F*-критерием, при котором, в случае, если фактическое отношение Фишера больше критического значения, следует считать, что рефлексивность и интернальность

оказывают влияние на исследуемый фактор — синдром психического выгорания.

Однако при исследовании третьей (мужчины и женщины-руководители с высоким уровнем выраженности синдрома психического выгорания) и четвертой групп (мужчины и женщины-руководители с низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания) для выявления различий в группах по признаку пола, были обнаружены другие результаты. В данных группах рефлексивность и интернальность не оказывают влияние на анализируемый параметр (выгорание). Это подтверждается отсутствием достоверных различий на 5% уровне и значением *F*-статистики, которое в данном случае меньше критического значения *F*-распределения, что, не позволяет подтвердить влияние рефлексивности и интернальности на показатель выгорания.

Можно предположить, что в данном случае фактор пола не оказывает существенного влияния на исследуемые показатели. Выгоранию подвержены обе группы (мужчины и женщины-руководители), но при применении двухфакторного дисперсионного анализа именно для определения дифференцированности групп по признаку пола, влияние рефлексивности и интернальности оказывается не значимым. Возможно, в данном случае исследование проблемы половой дифференцированности групп требует более детального рассмотрения на структурном уровне.

При интерпретации данных на более обобщенном структурном уровне анализировались матрицы интеркорреляций и структурограммы (коррелограммы) личностных качеств. Связям, значимым при $p \leq 0,001$, приписывается весовой коэффициент 3 балла, связям, значимым при $p \leq 0,05$, приписывается весовой коэффициент 2 балла, связям, значимым при $p \leq 0,01$, приписывается весовой коэффициент 1 балл. Подсчет индексов организованности (ИОС), когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС) показал, что уровень системной организации рефлексивности и интернальности в группе мужчин-руководителей с низкими показателями выгорания выше, чем у мужчин-руководителей с высокими показателями выгорания (см. табл. 2).

Таблица 2

Значения индексов структурной организации рефлексивности и интернальности в группах мужчин-руководителей с высокими и низкими показателями выгорания

	Мужчины-руководители с высокими показателями выгорания	Мужчины-руководители с низкими показателями выгорания
ИКС	1	7
ИДС	0	0
ИОС	1	7

Полученные данные свидетельствуют о том, что индекс организованности структуры в группе мужчин-руководителей с низкими показателями выгорания в семь раз выше, чем в группе мужчин-руководителей с высокими показателями выгорания. Также можно говорить о большей развитости и индекса когерентности (в семь раз) в рассматриваемых группах. Отсутствие показателей по индексу дивергентности свидетельствует о том, что каждый признак, представленный в структуре, усиливает значения другого признака.

Поскольку речь идет о проблеме психического выгорания, очевидно, что в группе руководителей с низкими показателями выгорания наблюдается большая адаптивность личности к условиям управленческой деятельности. Это подтверждается более целостной структурной организацией индексов, показывающих известный «синергетический эффект», описанный в работах А. В. Карпова [7], который возникает при объединении личностных качеств в организованную систему, повышающих потенциал как каждого качества в отдельности, так и в их общей совокупности. Кроме того, важно проследить взаимосвязь изучаемых нами категорий: рефлексивности и интернальности в структуре личности. В группе мужчин-руководителей с низкими показателями выгорания представлены положительные корреляционные отношения между показателями рефлексивность и интернальность. Также достаточное количество взаимосвязей выявлено внутри показателя интернальности. **Положительная корреляционная направленность выявлена между показателями интернальности в области здоровья и производственных отношений, общей интернальности и интернальности в межличностных отношениях, интернальности в области неудач и семейных отношениях.** При положительной связи высоким значениям одного признака соответствуют высокие значения другого признака. В связи с этим, можно утверждать, что регулятивные механизмы в группе «невыгоревших» мужчин представлены достаточно сильно. Субъект управленческого тру-

да, успешно анализируя, воспринимая не только внешний, но и внутренний мир, способен противостоять стрессам, дестабилизирующим ситуациям, что, в свою очередь, помогает ему достаточно эффективно приспосабливаться к сложным требованиям в системе управления даже при наличии таких проявлений профессиональной деструкции, как выгорание.

Полученные данные подтверждают гипотезу для данной группы респондентов о том, что рефлексивность и интернальность, являясь регулятивными механизмами психики, взаимосвязаны с синдромом психического выгорания в группах руководителей.

Исследуя группу мужчин-руководителей с высокими показателями выгорания, можно отметить, что «рыхлая», «размытая» структура исследуемых качеств свидетельствует о меньшей адаптивности или даже дезадаптивности личности к условиям управленческой деятельности. **Положительная корреляционная связь выявлена только по показателям: рефлексивность—интернальность в области семейных отношений на 1% уровне.** Изучаемые качества рефлексивность и интернальность представлены в структуре, однако на минимальном уровне, что может свидетельствовать о дезадаптивности данной группы респондентов в системе управления.

Такой разброс данных в двух исследуемых группах показывает лидирующее положение руководителей с низкими показателями выгорания по сравнению с руководителями, имеющими высокие показатели выгорания именно за счет представленности регулятивных механизмов в структуре исследуемых качеств.

Перейдем к изучению структурных показателей в женской выборке. Подсчет индексов организованности (ИОС), когерентности (ИКС) и дивергентности (ИДС) показал, что уровень системной организации рефлексивности и интернальности у женщин-руководителей с низкими показателями выгорания выше, чем у женщин-руководителей с высокими показателями выгорания (см. табл. 3).

Таблица 3

Значения индексов структурной организации рефлексивности и интернальности в группах женщин-руководителей с высокими и низкими показателями выгорания

	Женщины-руководители с высокими показателями выгорания	Женщины-руководители с низкими показателями выгорания
ИКС	2	5
ИДС	2	6
ИОС	4	11

Полученные данные, как и в случае с результатами в группе мужчин-руководителей, свидетельствуют о том, что индекс организованности структуры в группе женщин-руководителей с низкими показателями выгорания практически в три раза выше, чем в группе женщин-руководителей с высокими показателями выгорания. Также можно говорить о большей развитости и индекса когерентности (в 2,5 раза) и индекса дивергентности (в 3 раза) в рассматриваемых группах.

Вновь необходимо вспомнить известный «синергетический эффект» [7], указывающий на то, что наиболее развитая в целом структура индексов когерентности, дивергентности и организованности обладает «бóльшей мощностью», что, в свою очередь, повышает адаптивность личности к условиям управленческой деятельности.

В группе женщин-руководителей с низкими показателями выгорания обнаружено большое количество взаимосвязей между показателями рефлексивности и интернальности. Положительные взаимосвязи обнаружены между показателями интернальности: общая интернальность — показатель интернальности в области неудач, общая интернальность — показатель интернальности в области достижений, показатель интернальности в области неудач — показатель интернальности в области достижений, показатель интернальности в области неудач — показатель интернальности в области здоровья. Отрицательные корреляционные отношения выявлены по показателям: рефлексивность — общая интернальность, рефлексивность — интернальность в области неудач.

Полученные данные можно проинтерпретировать следующим образом. По мере повышения рефлексивности, у женщин-руководителей снижается показатель интернальности. Иными словами, чем в большей степени представительницы данной группы начинают «копаться в себе», тем в меньшей степени они соотносят свои действия с окружающим миром. Это не лучшая позиция для руководителя, так как согласно исследованиям А. В. Карпова, для оптимального выполнения профессиональной деятельности в системе управления необходим средний уровень развития рефлексивности. Именно на ней базируются межличностные отношения, достигается результативность любого контактного взаимодействия, а тем более — целенаправленного воздействия одного субъекта на других [4, 5]. Повышение рефлексивности пагубно сказывается на выполнении обязанностей руководителя. Большое количество связей с показателем интернальности в области неудач свидетельствует о беспокойстве респондентов в этой области. На разных уровнях происходит переосмысление событий, ситуаций,

с целью понять, что необходимо сделать, чтобы добиться цели, результата. Указанные связи свидетельствуют о глубоком осмыслении женщинами-руководителями собственного поведения относительно внешнего окружения и происходящих событий.

Полученные данные вновь возвращают нас к гипотезе исследования и показывают взаимосвязь рефлексивности и интернальности с синдромом психического выгорания в исследуемой группе. Изучая данные в группе женщин-руководителей с высокими показателями выгорания, можно отметить, что, как и в группе мужчин-руководителей с высокими показателями выгорания структура исследуемых качеств более разрозненная, дифференцированная по сравнению со структурой в группе женщин-руководителей с низкими показателями выгорания.

Положительные корреляционные связи обнаружены между следующими показателями рефлексивности и интернальности: общая интернальность — показатель интернальности в области межличностных взаимодействий, показатель интернальности в области межличностных взаимодействий — показатель интернальности в области здоровья. Отрицательные корреляционные отношения выявлены по показателям: рефлексивность — интернальность в области производственных отношений, рефлексивность — показатель интернальности в области здоровья. Полученные данные можно проинтерпретировать следующим образом.

По мере того, как руководители-женщины «уходят в себя» (увеличение показателя рефлексивности), снижается контроль в области производственных отношений и ухудшается состояние здоровья. Вновь мы возвращаемся к тезису о том, что высокий уровень рефлексивности вреден в условиях управления [5]. Также в исследуемой группе имеет место беспокойство по поводу собственного здоровья, которое, видимо, ухудшается при межличностных взаимодействиях, связанных с работой.

На данном этапе исследования мы вновь находим подтверждение гипотезы о взаимодействии регулятивных качеств и показателей выгорания. Однако в данном случае, так же как и в группе мужчин-руководителей с высокими показателями выгорания, не прослеживается регулирующая роль исследуемых качеств.

На следующем этапе исследования необходимо уточнить, существует ли разделение по признаку пола в исследуемых признаках на структурном уровне. Для этого необходимо сравнить значения индексов структурной организации рефлексивности и интернальности в группах мужчин и женщин-руководителей (см. табл. 4, 5).

Таблица 4
Значения индексов структурной организации рефлексивности и интернальности в группах мужчин и женщин-руководителей с высокими показателями выгорания

	Мужчины-руководители с высокими показателями выгорания	Женщины-руководители с высокими показателями выгорания
ИКС	1	2
ИДС	0	2
ИОС	1	4

Таблица 5
Значения индексов структурной организации рефлексивности и интернальности в группах мужчин и женщин-руководителей с низкими показателями выгорания

	Мужчины-руководители с низкими показателями выгорания	Женщины-руководители с низкими показателями выгорания
ИКС	7	5
ИДС	0	6
ИОС	7	11

Прежде чем перейти к сопоставлению структурных индексов в группах, дифференцированных по признаку пола, важно еще раз подчеркнуть, что уровень организованности структуры исследуемых качеств в группах с высокими показателями выгорания существенно ниже, чем в группах с низкими показателями выгорания. Эта разная мера выраженности показателей сохраняется как у мужчин, так и у женщин. Безусловно, в группе руководителей с низкими показателями выгорания наблюдается бóльшая адаптивность личности к условиям управленческой деятельности. Это подтверждается более целостной структурной организацией индексов, показывающих известный «синергетический эффект», описанный выше. Данное положение позволяет сделать вывод о том, что направленность действия интегрирующей структуры сохраняется в отношении исследуемых качеств (рефлексивности, интернальности) вне зависимости от пола.

При сопоставлении структурных индексов в группах, дифференцированных по признаку пола, как у руководителей-мужчин и женщин с высокими показателями выгорания, так и с низкими очевидно, что уровень системной организации рефлексивности и интернальности в женской выборке выше, чем в мужской. Эта разница просле-

живается как на уровне отдельных индексов, так и на уровне целостной структуры.

Так, в группе женщин-руководителей с высокими показателями выгорания индекс организованности структуры в 4 раза мощнее показателей мужской выборки. В группе женщин-руководителей с низкими показателями выгорания индекс организованности структуры выше, чем в группе руководителей-мужчин более чем в 1,5 раза.

Таким образом, можно утверждать, что различия между структурами исследуемых качеств (рефлексивности и интернальности) мужчин и женщин — руководителей дифференцированы по признаку пола.

Подводя итоги проведенному исследованию, необходимо обобщить его главные результаты, а также сформулировать основные выводы. Все они, также как и общая процедура организации исследования в целом, непосредственно направлены на достижение его основной цели. Она заключается в попытке исследования воздействия, которое оказывают базовые когнитивно-личностные свойства (рефлексивность и интернальность) при синдроме психического выгорания руководителей, дифференцированных по признаку пола.

В рамках исследования мы попытались определить взаимосвязь регулирующих (рефлексивности и интернальности) и дестабилизирующих факторов (показатели выгорания) в группах руководителей, дифференцированных по признаку пола. Следует отметить, что гипотетическое предположение о взаимосвязанности рефлексивности и интернальности с синдромом психического выгорания у мужчин и женщин-руководителей частично подтвердилось на аналитическом уровне, и подтвердилось на структурном уровне.

При применении двухфакторного дисперсионного анализа взаимосвязь рефлексивности и интернальности с синдромом психического выгорания была выявлена отдельно в группах руководителей-мужчин и руководителей женщин. Однако исследование различий по половому признаку с помощью двухфакторного анализа не показало значимых результатов. В данном случае можно предположить, что, поскольку выгоранию подвергаются все субъекты профессиональной деятельности, вне зависимости от пола, влияние регулятивных качеств в группах, дифференцированных по половому признаку не значимо.

Анализ проблемы на структурном уровне также позволил подтвердить гипотезу о взаимосвязанности рефлексивности и интернальности с синдромом психического выгорания у мужчин и женщин-руководителей. Это подтверждается результатами, согласно которым во всех исследу-

емых группах выявлена взаимосвязь рефлексивности и интернальности при синдроме психического выгорания.

В ходе изучения исследуемой проблемы на структурном уровне был обнаружен интересный результат, согласно которому структурная организация исследуемых качеств у руководителей с низкими показателями выгорания гораздо мощнее, чем у руководителей с высокими показателями выгорания. Выявлен известный «синергетический эффект» [7], согласно которому объединение исследуемых качеств в организованную систему повышает потенциал как каждого качества в отдельности, так и в их общей совокупности [7]. Полученные данные позволяют говорить о большей адаптивности личности к условиям управленческой деятельности в группах мужчин и женщин с низкими показателями выгорания.

При сравнении структур исследуемых качеств (рефлексивности и интернальности) в группах, дифференцированных по признаку пола, были обнаружены существенные различия, что позволяет говорить о дифференцированности исследуемых групп по признаку пола.

Итак, на основе проведенного анализа исследования, можно видеть, что гипотеза о взаимосвязанности рефлексивности и интернальности с показателями выгорания в группах, дифференцированных по признаку пола подтверждена. Однако сложность рассматриваемой проблемы объективно необходимым ставит вопрос о ее дальнейшем углубленном исследовании как на аналитическом, так и на структурном уровне.

В итоге реализации процедуры исследования, можно следующие основные результаты и выводы.

1. Синдром психического выгорания выявлен в обеих исследуемых группах (мужчин и женщин-руководителей).

2. На основе двухфакторного дисперсионного анализа гипотеза о взаимосвязи рефлексивности и интернальности с показателем выгорания подтвердилась частично, поскольку значимых различий в группах, дифференцированных по признаку пола обнаружено не было. На наш взгляд, это возможно объяснить тем, что выгоранию подвергаются все субъекты профессиональной деятельности, не зависимо от пола, поэтому влияние регулятивных качеств в группах, дифференцированных по половому признаку оказалось не значимым.

3. На структурном уровне исследования гипотеза о взаимосвязи рефлексивности и интернальности с показателем выгорания подтвердилась во всех исследуемых группах.

4. В группе руководителей с низкими показателями выгорания наблюдается большая адаптивность личности к условиям управленческой деятельности за счет более целостной структурной организации исследуемых качеств, представляющих известный «синергетический эффект», вне зависимости от пола.

5. Полученные на структурном уровне данные показывают, что различия в структурах исследуемых качеств (рефлексивности, интернальности, показателей выгорания) дифференцированы по признаку пола.

Итак, в ходе проведенного исследования можно видеть, что гипотеза о взаимосвязанности рефлексивности и интернальности с показателями выгорания в группах, дифференцированных по признаку пола, подтверждена. Этот наиболее общий результат позволяет считать цель исследования достигнутой.

Литература

1. *Водопьянова, Н. Е., Старченкова, Е. С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2008—258 с.
2. *Кабаченко, Т. С.* Психология управления: учебное пособие — М.: Педагогическое общество России. — 2000. — 384 с.
3. *Карпов, А. В.* Метакогнитивные детерминанты психического выгорания в профессиональной деятельности // Перспективы науки и образования. — № 6 (42), 2019. — С. 323–337.
4. *Карпов, А. В., Воронова, Т. А.* Рефлексивность как детерминанта структурной организации внутреннего мира человека // Историческая и социально-образовательная мысль, Том 10. — № 3/2, 2018. — С. 104–110.
5. *Карпов, А. В., Пономарева, В. В.* Психология рефлексивных механизмов управления. — М.; Ярославль: Институт психологии РАН, 2000. — 283 с.
6. *Карпов, А. В., Савина, Н. С.* Психическое выгорание в управленческой деятельности. — М.-Ярославль: РАО, 2010. — 404 с.
7. *Карпов, А. В.* Психология принятия управленческих решений: монография. — М.: Юристъ, 1998. — 440 с.
8. *Орел, В. Е.* Структурная организация синдрома «психического выгорания» // Психология психических состояний / под ред. А. О. Прохорова. — Казань: Центр инновационных технологий, 2004. — 498 с.

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СОТРУДНИЧЕСТВО С КОЛЛЕГАМИ

УДК 159.9

Ярославль – Иркутск: отношения, проверенные временем

Т. А. Воронова, г. Иркутск, Российская Федерация

Аннотация. В статье в хронологическом плане представлена 28-летняя история взаимодействия и сотрудничества представителей Ярославской психологической школы и иркутских психологов. Рефлексируются результаты сотрудничества, его основные направления. Прослеживается преемственность в развитии идей ярославских профессоров в работах иркутских психологов разных поколений.

Ключевые слова: Ярославская психологическая школа, психологи г. Иркутска, взаимодействие, сотрудничество, история.

Тенденции развития российского образования диктуют новые ориентиры, основанные на максимальном взаимодействии между людьми в профессиональном сообществе. Большое значение для этого взаимодействия имеют научные традиции и школы, хранящие в себе опыт и методологию, проверенную временем. В психологическом научном сообществе Ярославская психологическая школа является одной из крупных школ. В 2020 году факультет психологии Ярославского государственного университета отмечает свое 50-летие.

Юбилей — это время осмысления пройденного пути, формирование планов на будущее, объединение коллег и друзей. Ярославская психологическая школа отличается не только крупными научными достижениями, но и широкой географией регионов, на которые распространилось ее влияние. Одним из таких регионов стала восточная Сибирь, в частности г. Иркутск, и, несмотря на большое расстояние, сегодня смело можно сказать, что сотрудничество иркутских и ярославских психологов является достаточно плодотворным и тесным.

В 1992 году в Иркутске состоялся первый тренинг профессора Владимира Васильевича Козлова, и эти тренинги проходят регулярно до настоящего времени. Тренинги Владимира Васильевича — это всегда особая атмосфера, особое пространство, основанное на уникальной способности профессора объединять не только людей, но и академическую науку и психоло-

гическую практику. Владимир Васильевич всегда побуждал участников своих занятий к научному поиску, брался за научное руководство и никому в этом из желающих заниматься научной деятельностью, студентов, соискателей, аспирантов и, просто интересующихся наукой, не отказывал. Это дало свои плоды. И уже в 2001 году диссертационный совет при Ярославском государственном университете принял первую диссертационную работу из г. Иркутска. Под руководством Владимира Васильевича на факультете психологии была защищена первая кандидатская диссертация Ванкова Игоря Геннадьевича на тему «Социально-психологические аспекты реабилитации в группах с зависимостью от наркотических веществ». Тем самым, положив начало длинной веренице научных работ иркутских коллег, которые успешно защитили кандидатские и докторские диссертации в ярославских диссертационных советах, либо при непосредственном участии ярославских ученых. Так, чуть позднее в 2004 году защитила кандидатскую диссертацию Артемьева Ольга Аркадьевна по теме «Рекламная коммуникация как аффективно-когнитивное единство», в 2006 состоялась защита Бышляго Сергея Анатольевича «Применение системных моделей в социально-психологической диагностике организационной культуры» и Боллигер (Бызовой) Ларисы Васильевны «Влияние гендерной идентичности на социально-психологическую адаптацию женщин». В 2008 вышла на защиту Радионова Светлана Витальевна с диссертационным иссле-

дованием «Социально-психологические детерминанты девиантного поведения военнослужащих».

Сотрудничество иркутян и ярославцев не ограничивался какой-то узкой тематикой, высокий уровень компетенции и профессионализма председателя и членов диссертационного совета позволили принимать к защите диссертации по широкой тематике. Так в 2011 году состоялась защита Кукиной Маргариты Васильевны на тему «Социально-психологические установки к смерти личности в малой контактной группе в условиях хосписа», в 2012 прошла защита Стародубцевой Галины Александровны «Психосемантические составляющие организационной лояльности».

Был период времени, когда в Ярославле функционировало два диссертационных совета по различным специальностям. В совете при Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского по общей и педагогической психологии, а при Ярославском государственном университете им. им. П.Г. Демидова — по социальной психологии и психологии труда.

С 2012 года научное сотрудничество шло уже с двумя диссертационными советами. Так, была принята к защите первая диссертация из г. Иркутска при Ярославском государственном педагогическом университете Дубровиной Светланы Валерьевны «Психические состояния старшеклассников с различными формами интеллектуальной одаренности». Председатель диссертационного совета профессор Поваренков Юрий Павлович, видный ученый, специалист в области психологии профессионального развития человека, автор оригинальной концепции профессионального становления личности, концепции периодизации, кризисов и критериев профессионального становления, оказал большую поддержку при защите аспирантов из Иркутского региона.

В 2013 году Юрий Павлович провел в г. Иркутске лекции и консультации по организации диссертационного исследования в психологии, осветил требования диссертационных советов, предъявляемые к диссертациям различного уровня, провел на высочайшем уровне научные консультации для желающих заниматься научным поиском. Огромная помощь и поддержка иркутянами ощущалась от всех членов диссертационного совета: Ансимовой Нины Петровны, Карповой Елены Викторовны, Субботиной Ларисы Юрьевны, Симановского Андрея Эдгаровича, Кашапова Мергалюса Мергалюмовича, Жедуновой Людмилы Григорьевны и Ученого секретаря Совета Огородниковой Ларисы Анатольевны и др. Особое значение для иркутян имели научные консультации заместителя председателя диссертационного совета, почетного работника высшего профессио-

нального образования РФ, Мазилова Владимира Александровича. Являясь известным методологом, автором концепции коммуникативной методологии психологической науки, направленной на установление взаимопонимания между различными психологическими школами и направлениями, а так же разработчиком проблемы интеграции психологического знания, Владимир Александрович, давал неоценимые советы и предложения, высказывал замечания, которые позволяли расти в научном плане всем соискателям ученой степени.

В 2013 году была принята к защите диссертация Спешиловой Татьяны Сергеевны «Структурные компоненты ценностно-смысловой сферы личности старшеклассников со скрытой формой интеллектуальной одаренности». В 2014 состоялась защита Козьминой Людмилы Борисовны «Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов» под руководством иркутского психолога Вороновой (Климонтовой) Татьяны Анатольевны.

В 2015 году состоялась защита на базе Совета докторской диссертации Вороновой (Климонтовой) Татьяны Анатольевны «Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование».

В 2015 году произошло объединение диссертационных советов, председателем Совета стала профессор Надежда Владимировна Ключева, крупный научный деятель, известный специалист и методолог области консультативной психологии, автор концепции образования взрослых. Надежда Владимировна оказала значимую для соискателей эмоциональную и профессиональную поддержку при защите на базе объединенного диссертационного совета кандидатских диссертаций Матафоновой Светланы Иннокентьевны «Восприятие детско-родительского взаимодействия как условие интернализации совладающего поведения матери» и Кожевиной Анны Павловны «Структурная организация доверия при различной направленности личности (по параметру экстраверсия–интроверсия)» под руководством Вороновой (Климонтовой) Татьяны Анатольевны.

В 2020 году защитилась ученица профессора Козлова В.В. Бабинцева Людмила Николаевна «Специфика взаимосвязи социально-психологической компетентности и индивидуального стиля саморегуляции студентов-психологов в зависимости от различий в уровне образования». Всего, на ярославской земле и с участием профессоров г. Ярославля, получили ученую степень 12 кандидатов и 2 доктора психологических наук. Из них 8 под руководством Козлова В.В. и 5 под руководством Вороновой Т.А.

Таким образом, за 28 лет сотрудничества Владимир Васильевич Козлов в рамках практической деятельности провел тренинги личностного и духовного роста, индивидуальные консультации более 1000 человек приняли участие в тренингах. В рамках научной деятельности профессор Козлов В.В. поддерживал не только студентов и аспирантов, но и научную школу. Он являлся профессором ИГУ на факультете психологии по совместительству, читал лекции, осуществлял научное руководство.

В.В. Козлов был всегда открыт для участия в различных по формату мероприятиях, проводимых в г. Иркутске, он принимал участие в большом количестве круглых столов, методологических семинаров, конференций проводимых иркутскими психологами. На базе ИРО принял участие в организации и проведении ряда всероссийских научно-практических конференций «Современное детство как психолого-педагогический феномен».

Владимир Васильевич Козлов является уникальным научным деятелем, крупнейшим организатором в области психологической науки, коммуникатором, медиатором, сочетающим в себе фундаментальные академические знания и уникальные духовные разработки, он одинаково легко может говорить о различных феноменах, осмысляя их в оригинальном ключе. Автор манифеста интегративной психологии своей деятельностью показывает отсутствие границ между материей и духом, он может одинаково свободно и доступно говорить о современном детстве или роли женщины в истории, современных проблемах психологической науки и многом другом, завораживая как представителей академической науки, так и практиков или людей, просто интересующихся психологией.

Огромную поддержку сотрудничеству оказал лидер ярославской психологической школы, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Член — корреспондент Российской академии образования, заслуженный работник высшей школы РФ, Карпов Анатолий Викторович, способствовал становлению отношений между иркутскими и ярославскими психологами. Основатель оригинальной научной методологии метасистемного подхода к исследованию психических явлений и закономерностей Карпов А.В. оказал огромное влияние на становление профессионального мышления и разработку концепции внутреннего мира интеллектуально одаренного человека Вороновой Т.А. (Климонтовой), а также неоценимую помощь и человеческую поддержку при защите докторской диссертации. Карпов А.В., являясь Заслуженным деятелем науки РФ, крупнейшим методологом настоящего времени всег-

да находил время для консультаций, оказывал поддержку аспирантам из Иркутска, советовал, давал бесценные рекомендации. Вышла совместная с Вороновой (Климонтовой) Т. А. монография «Внутренний мир интеллектуально одаренного человека: метасистемный подход», позднее был проведен ряд совместных исследований в области связи рефлексивности и свойств внутреннего мира, а также другим проблемам общей психологии, по результатам которых опубликованы научные статьи в различных журналах списка ВАК. Сотрудничество иркутян и ярославцев не только плодотворно само по себе, но и часто выливается в общероссийские мужвузовские связи, позволяет создавать научные концепции и научные направления, интересные широкому кругу ученых по всей стране.

Так, профессор факультета психологии ЯрГУ, Кашапов М.М., начал активно сотрудничать с кафедрой педагогической и возрастной психологии Иркутского государственного университета, принял участие в IV Всероссийской конференции психологов образования Сибири «Психологические проблемы образования и воспитания в современной России», которая прошла 22–24 июня на базе факультета психологии Иркутского государственного университета в 2016 году, выступил с докладом.

Также М.М. Кашапов в 2015 году выступал в качестве официального оппонента по докторской диссертации доцента кафедры педагогической и возрастной психологии ИГУ Чернецкой Н.И. «Творческое мышление школьников как интегральный психологический феномен», кандидатских диссертаций Спешиловой Т.С. и Дубровиной С.В.

Как отмечает Н.И. Чернецкая, очевидно влияние работ М.М. Кашапова на научные исследования нынешних иркутских молодых ученых. М.М. Кашапов, заложивший в отечественной психологии основы концепции профессионального мышления и профессионального творческого мышления, по сути, является методологом многих дальнейших исследований, как творческого мышления, так и разных психологических аспектов профессионализации мышления человека, особенно в помогающих профессиях. Разрабатываемая в настоящий момент кафедрой педагогической и возрастной психологии Иркутского государственного университета проблема лидерской компетентности будущих специалистов помогающих профессий (Е.А. Кедярова, Е.А. Сукнева, Н.И. Чернецкая) является логическим продолжением выдающихся разработок профессора М.М. Кашапова а) в области конфликтологической компетентности, б) в области акмеологии профессионализации.

Научное сотрудничество — это не только совместная подготовка научных и педагогических кадров высшей квалификации, но и творческая работа в области научных публикаций. Карпов А. В., Кашапов М. М., Козлов В. В. является членами редакционной коллегии научного журнала Вестник Иркутского государственного университета серия «Психология». Включение в редакционную коллегию ярославских ученых, как отмечают коллеги факультета психологии Иркутского государственного университета, позволила журналу подняться на новую ступень, с точки зрения расширения тематики публикаций, их географической широты, их актуальности и соответствия самым насущным проблемам психологической науки и практики. Благодаря взаимодействию иркутских и ярославских ученых-психологов в Иркутском журнале

«Известия ИГУ, серия Психология» возникло несколько творческих тандемов, вылившихся в новые совместные научные проекты.

На современном этапе глобализации образования усиливается потребность во взаимодействии между вузами в вопросах научной, педагогической и образовательной деятельности. Выстроенные тесные связи во всех сферах сотрудничества от академической подготовки до практической деятельности, высокий уровень взаимодействия между психологами г. Ярославля и г. Иркутска позволяют говорить о сотрудничестве на уровне обмена инновациями и профессиональным опытом. Интегрированные коммуникации, преемственность в развитии научной мысли и научного потенциала, приносят пользу обеим сторонам, способствуя развитию психологической науки в целом.

УДК 159.9

Вклад факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова в создание и работу первого в России профильного научного издания по медицинской психологии

В. А. Урываев, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Публикация посвящена истории зарождения исследований по проблемам медицинской психологии на факультете психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Современное состояние рассматривается на примере работы сетевого научного журнала «Медицинская психология в России». Акцент сделан на обсуждении статей выпускников факультета, опубликованных в журнале.

Ключевые слова: медицинская психология, факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, «Медицинская психология в России», Ярославский государственный медицинский университет.

Интерес к проблемам медицинской психологии в Ярославском регионе традиционно высок. Достаточно того факта, что третья в истории России (после Москвы и Санкт-Петербурга) психиатрическая лечебница была учреждена в Ярославле, в 1779 году. Ее местоположение с тех пор не менялось, она расположена близко к современному центру города, на улице с необычным (для нынешних жителей) названием «Загородный сад».

Часть практических занятий по патопсихологии проводилась проф. М. С. Роговиным [1] именно на этой территории. Занятия проводились в дружестве с кафедрой психиатрии Ярославского медицинского института, возглавляемой проф. Л. К. Хохловым. С 1976 года первые выпускники факультета психологии приступили к созданию в Ярославской областной клинической психиатрической больнице лаборатории патопсихологии. Важно отметить, что в настоящее время уже более 100 медицинских психологов работают в системе здравоохранения Ярославской области.

Нельзя не отметить исключительную роль проф. кафедры общей психологии Л. П. Урванцева [8], который не только преподавал на факультете для психологов, но и стал читать лекции в ЯМИ врачам. Систематическое преподавание врачам психологии, началось в 1992 году, когда при кафедре психиатрии ЯМИ был организован «курс медицинской психологии» и выпускники факультета психологии, уже накопившие опыт работы в психиатрической больнице, стали преподавать общие и специальные вопросы психологии студентам-медикам 1–6 курсов.

Все стороны становления медицинской психологии в нашем регионе в небольшой журнальной публикации рассмотреть невозможно, поэтому мы остановимся только на одном аспекте. В ответ на запрос профессионального сообще-

ства, 10 лет назад (2009) было учреждено первое в стране профильное издание по проблемам медицинской психологии — сетевой научный журнал «Медицинская психология в России» (www.mprj.ru). Учредителем журнала (с 2012 года, после вхождения в состав учредителей Ярославского государственного медицинского университета, — соучредителем) и главным редактором журнала стал выпускник факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова В. А. Урываев.

И на этапе возникновения идеи и на всех этапах ее реализации факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова — зримо и незримо — активно участвовал в становлении издания. Журнал явлен как площадка для взаимодействия врачей и психологов по актуальным проблемам внедрения психологии в медицину.

Уже в составе научно-редакционного совета журнала, помимо ученых с мировым именем (проф. Майкл Айзенк — Великобритания; проф. Филипп Зимбардо — США; проф. Иштван Харди — Венгрия; Академик РАО, проф. Ю. П. Зинченко — Москва), широко представлены выпускники факультета: доц. В. К. Солондаев (зам. главного редактора журнала по разделу «Психология», Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова); проф. Т. Д. Василенко (декан факультета клинической психологии Курского государственного медицинского университета), доц. Н. В. Яковлева (декан факультета клинической психологии Рязанского государственного медицинского университета им. И. П. Павлова); доц. Н. А. Русина (зав. кафедрой клинической психологии факультета социальной работы и клинической психологии Ярославского государственного медицинского университета).

Отличительными особенностями издания стала не столько форма издания — «бумажный»

вариант публикации (обеспечивающий доступ к ресурсам журнала практически из любой точки мира), отсутствие жестких требований к объему статей, обилие цветных иллюстраций и даже видеофрагментов, сколько максимально широкий взгляд на проблематику проблем психологии в медицинской практике.

В частности, специальный раздел издания рассматривает проблемы медицинской психологии в социально-психологическом контексте. В качестве примеров мы можем привести публикацию проф. Н.В. Ключевой про время нестабильности и феноменах переживания культурной травмы [5], статью проф. В.Г. Морогина (в соавт.) по социально-психологическому анализу истории алкоголизации населения в России [10], диссертационное исследование, выполненное под руководством проф. Е.В. Конева по проблемам работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и их адаптацией в обществе [6].

Раздел «Актуальные проблемы медицинской психологии» — наиболее широко представлен в публикациях авторов. Среди работ наших выпускников можно выделить публикации доц. В.К. Солондаева (в соавт. с академиком РАН А.В. Смирновым) по логике осмысления родителями профилактически прививок [12]; концептуальную работу проф. Т.Д. Василенко по жизнестойкости как адаптационному ресурсу личности [2]; дискуссионную статью доц. В.А. Урываева по проблеме введения нового понятия «внутренняя картина лечения» [14].

Крайне важной проблеме (публикации по которой практически не встречаются в других изданиях), — вопросам изучения истории медицинской психологии в России в журнале посвящена отдельная рубрика, куда вошли около 100 публикаций. Выпускники факультета представлены и в этом направлении. Авторами публикаций стали: проф. В.А. Мазиллов с рецензией на новое издание трудов проф. В.Ф. Чиж [7], проф. А.Э. Симановский со статьей по проблеме по исследованиям в области патопсихологии конца XIX в. [11], В.А. Урываев (в соавт.) с сообщением о прозвучавшем в 1887 году, на первом съезде психиатров России, предложении врача-психиатра П.П. Викторова развивать новую перспективную область науки — «клиническую психологию» [11].

На страницах журнала представлены работы выпускников по психологическим проблемам работы врачей и медицинского персонала в различных клиниках. Исследования в клинике детской бронхиальной астмы описаны в публикации С.Н. Масковой [3], клиника ожоговых заболеваний представлена в работе А.Г. Фаустовой и Н.В. Яковлевой [16], проблемы подростков с дисплазией соединительной ткани отражены

в публикации по диссертационному исследованию С.А. Федотовой [17].

В публикациях журнала отдельное и пристальное внимание уделяется вопросам профессионально-психологической подготовки медицинского персонала. Это отражено в статьях выпускников по проблемам когнитивных способностей личности врача-ревматолога (Ю.С. Филатова с соавт. [18]), вопросам специфики реагирования медицинских сестер в профессиональных конфликтных ситуациях (И.В. Тихонова [13]), исследовано проявление качеств личности, значимых для профессионализации врача (доц. Н.А. Русина с соавт. [4]).

Ко времени своего 10-летнего юбилея журнал уже опубликовал около 1000 статей (заметим, что все иностранные публикации имеют полный перевод на русский язык и очень многие отечественные статьи полностью переводятся на английский).

По статистике интереса к публикациям журнала преодолен барьер в 2,5 миллиона запросов посетителей Интернета (из более чем 50-ти стран).

Мы уверены, что дальнейшее сотрудничество самого молодого научного издания по психологии в Ярославской области и факультета психологии ЯрГУ им. П.Г. Демидова в перспективе будет только расширяться и углубляться.

Литература

1. *Залевский, Г. В., Мазиллов, В. А., Урываев, В. А. [и др.]*. Михаил Семенович Роговин — опережая время // *Медицинская психология в России*. — Т. 5, № 5, 2013. — С. 1. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15010.
2. *Василенко, Т. Д., Селина, И. А., Селин, А. В.* Жизнестойкость как адаптационный ресурс при нарушении соматического и психосоматического здоровья // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — Т. 11, № 3(56) [Электронный ресурс], 2019. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
3. *Воронина, С. Н., Маскова, Г. С.* Анализ медико-социально-психологического статуса дошкольника из группы риска по формированию бронхиальной астмы. [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 4, 2010. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
4. *Климова, О. Н., Русина, Н. А., Косенко, С. М.* Проявление качеств личности, значимых для профессионализации врача на разных этапах его становления // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 3 (32), 2015. — С. 9 [Электронный ресурс]. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
5. *Ключева, Н. В.* Психология переживания культурной травмы и нестабильность России // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 6 (41) [Электронный ресурс], 2016. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.08.2020).

6. *Конева, Е. В., Русанова, Л. С.* Современные тенденции и проблемы в психолого-медико-педагогическом обследовании детей // *Медицинская психология в России*. — Т. 10, № 4, 2018. — С. 4. doi: 10.24411/2219-8245-2018-14040
7. *Мазиллов, В. А. В. Ф.* Чиж: известный русский психиатр, популярный писатель, полузабытый психолог. Рецензия на книгу: Чиж В.Ф. Психология личности и индивидуальности // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — Т. 11, № 5(58) [Электронный ресурс], 2019. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
8. *Митрушина, Н. А., Солондаев, В. К., Яковлева, Н. В.* Леонид Петрович Урванцев — когнитивный подход к проблемам медицинской психологии // *Медицинская психология в России*. — Т. 5. — № 5, 2013. — С. 2. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15020.
9. *Морогин, В. Г., Костина, Н. П.* Социально-психологическая история алкоголизации России // *Медицинская психология в России*. — Т. 5, № 5, 2013. — С. 14. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15140
10. *Симановский, А. Э.* Три подхода к патопсихологическому исследованию в России в конце XIX, начале XX века // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 6(29) [Электронный ресурс], 2014. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 04.09.2020).
11. *Смирнов, А. В., Солондаев, В.К.* Логика осмысления родителями профилактических прививок // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — Т. 9, № 5 (46) [Электронный ресурс], 2017. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 04.09.2020).

12. *Тихонова, И. В.* Опыт модификации методики изучения фрустрационных реакций С. Розенцвейга для изучения специфики реагирования медсестер в профессиональных конфликтных ситуациях // *Медицинская психология в России*. — Т. 5, № 5, 2013. — С. 10. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15100
13. *Урываев, В. А.* «Внутренняя картина лечения» как клинико-психологический феномен // *Медицинская психология в России*. — Т. 5, № 5, 2013. — С. 9. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15090
14. *Урываев, В. А., Журавель, В. А.* Клиническая психология как учение о «состоянии и переменах личности»: доклад П.П. Викторова на Первом съезде отечественных психиатров (1887) [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 4(15), 2012. — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
15. *Фаустова, А. Г., Яковлева, Н. В.* Особенности индивидуальной концепции внешности у пациентов с ожогами различной локализации. [Электронный ресурс] // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 2, 2012. — URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
16. *Федотова, С. А.* Социально-психологические факторы, обеспечивающие подросткам с дисплазией соединительной ткани высокий уровень адаптированности // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 2 (31), 2015. — С. 10 [Электронный ресурс]. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.08.2020).
17. *Филатова, Ю. С., Коршунов, Н. И.* Влияние когнитивных особенностей личности врача-ревматолога на конфликтность в диаде «врач — больной» // *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* — № 6 (35) [Электронный ресурс], 2015. — URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.08.2020).

История факультета психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова*

А. А. Карпов, г. Ярославль, Российская Федерация

Аннотация. Представлены материалы об истории становления и развития одного из старейших факультетов психологии Российской Федерации — факультету психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Дан подробный историко-ретроспективный анализ основных этапов развития факультета психологии, возникновения его структурных подразделений, формирования научных школ, деятельности ученых, связанных с ним и многое другое.

Ключевые слова: факультет психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, Демидовский университет, Юбилей, история, традиции.

Любой юбилей в жизни отдельно взятого человека или организации — это не просто знаменательная дата, — веха, символизирующая окончание какого-либо временного отрезка, но еще и замечательный повод подвести крупный промежуточный итог, пристально рассмотреть с высоты пройденных лет значимые события прошлого, а также, выражаясь научным языком, — установить определенные закономерности развития, систематизировать и упорядочить историческую информацию. Вместе с тем, само по себе подведение итогов не должно, как мы полагаем, становиться единственной целью, поскольку бесспорно, в качестве одной из важнейших задач историко-ретроспективной работы следует рассматривать также и определение грядущих перспектив развития. Здесь вполне справедливой представляется цитата В. О. Ключевского: «История — это фонарь, который зажжен в прошлом, горит в настоящем и освещает дорогу в будущее». И потому славный пятидесятилетний Юбилей факультета психологии есть отправной пункт для движения к новым интересным горизонтам, ярким открытиям, высоким достижениям.

Разумеется, исторически так сложилось, что жизнь и судьба факультета оказываются неразрывно связанными как минимум с тремя чрезвычайно важными составляющими. Во-первых, это сам Демидовский университет, чья деятельность немыслима без факультета психологии. Во-вторых, Ярославский регион, поскольку достижения разных поколений психологов это одновременно и заслуги Ярославской земли в целом. И наконец, в-третьих (и это всегда воспринимается по-особенному), это Ярославская психологическая шко-

ла. Об этом известном объединении будет сказано далее еще неоднократно, равно как и о том, что оно, фактически, неотделимо от факультета.

Идея восстановить в Ярославле классический университет, существовавший в 1918–1924 годах, начала формироваться в общественном мнении и местном руководстве с середины 60-х годов XX века. Активная позиция руководства области и научно-педагогической интеллигенции позволила добиться положительного правительственного решения в этом вопросе. Летом 1969 года вышло Постановление Совета министров СССР и Совета министров РСФСР об открытии в Ярославле университета. В январе 1970 года университету было передано здание на Красной площади, а с июля этого же года прошел первый набор студентов. Вопросы обо всей необходимой организационной подготовке, материально-техническом обеспечении и подборе кадров решались назначенным ректором университета, опытным педагогом и организатором *Львом Владимировичем Сретенским* при поддержке первого секретаря Ярославского обкома КПСС Ф. И. Лощенкова. Таким образом, социальный статус нового вуза изначально был поставлен достаточно высоко. Первоначально в структуру университета был включен один факультет естественных наук, впоследствии разделившийся на математический, физический, психологии и права. На первый курс было принято всего 250 человек по пяти специальностям: математике, физике, экономике, праву и психологии.

Совершенно особое место заняла в этом перечне психология. К 1970 году психология на Западе считалась обычной и традиционной специальностью, но для нашей страны это было достаточно экзотичной профессией. Подготовку психологов в СССР осуществляли в тот момент только Московский и Ленинградский университеты. Ярославский факультет психологии стал тре-

тым в стране. Неясность в общественном понимании сущности этой науки определила ее место как гуманитарной, общей с юриспруденцией. Первым деканом факультета психологии, истории и права был *Виктор Васильевич Новиков*. Факультет размещался во втором учебном здании на улице Андропова. Недостаток профессиональных научно-преподавательских кадров оказался, как это ни парадоксально, плюсом для молодого факультета. На факультет пришли лучшие преподаватели других вузов (В. С. Филатов, П. Г. Ошмарин, А. И. Борисевич, Н. П. Ерастов, М. С. Роговин, Г. Е. Сабуров и др.); молодые талантливые ученые (В. Д. Шадриков, М. М. Рыбакова, А. Л. Журавлев, С. И. Ерина, М. М. Князев, Ю. К. Корнилов, Л. П. Урванцев).

Василий Степанович Филатов, который возглавил организационную работу, взял с собой двух своих недавно защитившихся учеников — В. В. Новикова и В. Д. Шадрикова, опытного в деле создателя психологических приборов — М. М. Князева и его сотрудника — В. Ф. Шевчука. Так возникло первое для психологического факультета подразделение — *кафедра общей психологии*. Лекции проводились В. С. Филатовым, семинары вел В. В. Новиков, лабораторный практикум разрабатывал В. Д. Шадриков. Небезынтересно, что ректор университета Л. В. Сретенский сначала не воспринимал всерьез лабораторные работы — по психологии. Он предлагал их разместить в двух небольших комнатах, где потом находился лингафонный кабинет. В свою очередь, В. Д. Шадрикову нелегко было доказать, что требуются совсем другие помещения. Одновременно В. В. Новиковым был заключен хоздоговор с предприятиями, и была организована производственные предприятия, где им не только демонстрировали что-то, но и поручали первые небольшие задания. Под руководством В. Д. Шадрикова был поставлен большой практикум по исследованию времени реакции.

В 1971 году на кафедру пришел работать *Юрий Константинович Корнилов*. Вместе с тем, у В. С. Филатова начались серьезные проблемы со здоровьем. Большие нагрузки, которые требовались на этапе организации всех сторон учебного процесса, ему были не по силам. Ю. К. Корнилову были поручены семинары на первом и втором курсе, а вскоре и лекции. В. С. Филатов заболел, и, к сожалению, уже не вернулся на работу. Так на заре возникновения факультета произошла первая в его истории смена поколений. К концу учебного года Ю. К. Корнилов разработал и поставил лабораторный практикум по вниманию, памяти, мышлению и речи. Главной трудностью при подготовке лекций было практически полное

отсутствие необходимой литературы. Имелись лишь учебники для пединститутков и журнальные статьи, которые прочитывались в большом количестве в поисках нужного материала. Несмотря на это, уровень подготовки студентов тех лет был, по словам преподавателей, очень высоким. В это время также произошло еще одно нерадостное событие. В. В. Новиков был исключен из партии и уволен из университета. Новым деканом был назначен *Владимир Дмитриевич Шадриков*. В свою очередь, Ю. К. Корнилова назначили исполняющим обязанности заведующего кафедрой и поручили руководство хоздоговором.

За время руководства В. Д. Шадрикова был осуществлен целый ряд важных и эффективных преобразований, результаты реализации которых определили развитие факультета на многие годы. О наиболее значимых из такого рода изменений следует рассказать далее более подробно.

Факультет рос, начали формироваться другие кафедры и лаборатории. Они же стали оснащаться техникой (только за 1972/73 г. было приобретено ценного оборудования на значительную по тем временам сумму в 31 тыс. рублей). Формировались научные кадры. Под руководством сначала профессора В. С. Филатова, а впоследствии и В. Д. Шадрикова Ярославская психологическая школа стала выходить на общесоюзную арену. Как справедливо отмечал в те годы Л. В. Сретенский «Психологам ЯрГУ принадлежала инициативная, без преувеличения сказать, роль в дальнейшей разработке концепции университетского образования и модели будущего специалиста ЯрГУ».

В 1973 году состоялось знаковое событие — факультет психологии и права был разделен и преобразован в факультет психологии и биологии. В таком качестве существовал до 1980 года.

Для успешного вхождения выпускников факультета в практику с учетом уже имеющегося опыта факультетов психологии МГУ и ЛГУ была разработана практико-ориентированная образовательная программа подготовки специалиста психолога. Практически все, как научные, так и образовательные инициативы факультета находили полное одобрение и поддержку в ректорате и Научном совете университета. Факультет рос как монолитный творческий коллектив единомышленников и подавал пример высокой сплоченности, новаторства, энергичной деятельности. При этом средний возраст преподавателей составлял тогда всего 32 года.

На начальных этапах становления факультета одна из ведущих ролей принадлежала профессору *Николаю Петровичу Ерастову*. Крупный ученый, методист и популяризатор науки Н. П. Ерастов внес значительный вклад в организацию и сплочение факультета. Продолжая дело

* В работе использованы материалы книги «Факультет психологии Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. К 50-летию юбилею факультета психологии/ отв. ред. А. А. Карпов. — Ярославль: Филигрань, 2020. — 376 с.

В.С. Филатова, он формировал единый коллектив сподвижников, помогал создавать атмосферу творческого содружества на факультете. Отзывчивый коллега он щедро делился своим богатым профессиональным опытом с молодыми преподавателями. Ими были заложены основы активной методической работы на факультете, которая впоследствии стала доброй традицией. Однако наибольшего расцвета эта сфера деятельности приобрела у следующего поколения психологов. Так, под руководством доцентов В.Д. Шадрикова и Ю.К. Корнилова была выпущена серия практикумов по общей психологии, практикум по экспериментальной психологии, профессор *Михаил Семенович Роговин* подготовил пособие по курсу «Патопсихологии», что было совершенно нестандартным для отечественной психологической науки того времени.

Выходу факультета на передовые позиции науки способствовал не только мощный научный потенциал преподавателей, но и серьезная техническая база. Помимо приобретенного оборудования для проведения исследований создавалось большое число оригинальных устройств, что называется, «своими руками» инженеры и аспиранты кафедр Д.К. Болотцев, Т.Л. Бадоев создавали целые экспериментальные комплексы, позволявшие осуществлять научные исследования и использовавшиеся в лабораторном обучении студентов. Интересные и увлекательные эксперименты с участием студентов, поставленные в этих лабораториях, для многих стали стимулом пойти в серьезную науку.

На кафедре общей психологии возглавляемой на начальных этапах становления факультета В.С. Филатовым научные исследования велись по направлениям психологических основ профессионального обучения и психологии формирования производственных коллективов. Готовились две докторских и две кандидатских диссертации. Только договорных исследований на предприятиях региона в год выполнялось более чем на 60 тыс. рублей в год. С учетом номинации рубля того времени это были очень немалые деньги.

Разумеется, это время сопровождалось и некоторыми печальными событиями. Так, в 1974 году ушел из жизни В.С. Филатов, что стало ощутимой потерей для молодого факультета. К концу года на заведование кафедрой пришел Н.П. Ерастов, что по-своему «взбодрило» работу факультета. Вместе с ним на кафедру пришли новые педагоги, однако ушли В.П. Мещерин, Г.И. Терехова, а А.Л. Журавлев поступил в аспирантуру в Институт психологии РАН. В то же время, как мы полагаем, самое важное — то, что в этом 1975 году первый набор закончил учебу, вследствие чего на факультете решилась кадровая проблема. По-

явилась возможность принимать на работу своих лучших выпускников.

Постепенно кафедра общей психологии заметно выросла. Здесь работали психологи М.С. Роговин, Л.П. Урванцев, Ю.К. Корнилов, Н.М. Крюков, С.И. Ерина, С.Н. Батракова, выпускники А.А. Смирнов, А.В. Панкратов, С.Б. Боброва, В.А. Мазилев, а также заведующий кафедрой — Н.П. Ерастов. Впоследствии на кафедре стали работать Л.Ю. Субботина, Е.В. Конева, Н.Н. Мехтиханова, В.В. Новиков, Н.В. Костерина, Е.П. Шарапов, П.Н. Иванов. Кафедра общей психологии приступила к ведению собственной специализации — психологии управления, опирающейся на свои хозяйственные исследования, на постоянный деловой контакт с заводами. Однако позднее произошло еще одно деление кафедры. В то время возникли уже две другие специализации: социальная психология и клиническая психология.

Высокий стартовый престиж университета привлек хорошо подготовленных, креативных студентов. Неслучайно, первые выпуски факультета заявили о себе высоким научным потенциалом. Многие представители первых выпусков сейчас видные представители отечественной психологии (доктора и кандидаты наук). Большинство выпускников работали по специальности и получили высокий профессиональный авторитет. В дальнейшем планка, заданная на «старте» факультета, практически не опускалась.

Эти и многие другие исследования потребовали серьезной структурной реорганизации. В этот период от кафедры общей психологии отделилась кафедра психологии труда и инженерной психологии во главе с Владимиром Дмитриевичем Шадриковым. Были открыты две специализации — психология труда (которую осуществляла кафедра психологии труда) и эргономика (которую вела кафедра физиологии). Кроме специализации, кафедра психологии труда «взяла на себя» большой практикум по экспериментальной психологии.

На кафедре под руководством В.Д. Шадрикова велась активная научно-исследовательская работа. Она выполнялась в рамках хозяйственных исследований. Хозяйственно-договорные психологические исследования велись в основном на ярославских предприятиях: фабрике «Красный Перекоп», Ярославском шинном заводе, заводе «Резинотехника», заводе «Лакокраска», Ярославской сортировочной горке ЯрЖД, областном управлении связи и др. Поднимались самые разные проблемы — от организации и проектирования рабочего места, создания тренажеров до текучести кадров и вопросов мотивации. Результаты психологических исследований произвели боль-

шое впечатление, как на работников, так и хозяйственных руководителей. Они не только позволяли повысить эффективность работы предприятий и их подразделений, но и служили важным делом знакомства населения с профессией психолога. Авторитет кафедры быстро возрастал. Итогом такой работы стало создание в 1979 году при кафедре психологии труда и инженерной психологии специального *профконсультационного пункта*. Наряду с практическими исследованиями на кафедре активизировались научно-теоретические разработки. В 1974 году в Москве вышла книга В.Д. Шадрикова «Психологические основы расстановки кадров» — одна из первых обобщающих работ по проблемам профессионального отбора и практическим вопросам профессиональной адаптации. В тот же период вышла его монография «Психология производственного обучения». Эти и многие другие публикации демонстрировали научный потенциал факультета в равных позициях с ведущими научными психологическими центрами страны тех лет.

Хотя подготовка студентов отвечала всем современным требованиям, не прекращалась работа по ее совершенствованию. В 1978–1980 гг. профессор В.Д. Шадриков, доцент М.М. Князев, старший преподаватель Е.И. Григорьев завершили разработку оригинальной модели подготовки специалиста по индустриальной психологии нового поколения. Была начата работа по организации сетевого планирования учебного процесса на факультете, затем перенесенного на все подразделения ЯрГУ. Возможность реализовать разработанную систему на практике была предоставлена профессору В.Д. Шадрикову, который во второй половине 1970-х становится проректором ЯрГУ по учебной работе. Этот проект уже тогда содержал основные принципы современной фундаментальной «Концепции качества высшего образования». Таким образом, ученые и преподаватели факультета на десяток лет опередили актуальные сейчас разработки в этой области.

В это же время молодой факультет находил поддержку в самых авторитетных научных психологических кругах. Сюда приезжали читать лекции Е.А. Климов, А.В. Брушлинский, А.А. Крылов и др.

Конечно, нельзя не отметить и ряд других важных событий, непосредственными участниками которых были ученые факультета. Общеизвестно, что в те годы наибольшей популярностью в нашей стране пользовались именно те разделы психологического знания, в изучение которых были максимально вовлечены специалисты факультета психологии. Речь идет об инженерной и индустриальной психологии. Эти дисциплины, по существу, располагались тогда «на перед-

нем крае» развития все отечественной психологии, а в нашем случае, они с открытием кафедры психологии труда получили дополнительно и институционализированный характер, обрели свой официальный научный «штаб» и высокий статус. Значительный интерес к этим дисциплинам стимулировал появление целых научных направлений внутри Ярославской психологической школы в целом и факультета психологии — как одной из главных ее составляющих. За несколько лет (в период с 1966 г. по 1978 г.) были организованы важные научные конференции, в том числе всесоюзного уровня, по итогам работы которых были изданы сборники научных трудов, бережно хранящиеся сейчас в музее факультета психологии. Среди таких научных мероприятий необходимо выделить следующие. В первую очередь, это Всесоюзная конференция «Научная организация труда и управления» (1966 г.), организованная и проведенная в одном из крупных центров оборонной промышленности СССР — в г. Рыбинске при непосредственном участии в ее организации профессора В.В. Карпова. Важно также и то, что ее проведение непосредственно курировал ярославский областной комитет КПСС, а открывал ее и вел пленарное заседание тогдашний первый секретарь Обкома — Ф.И. Лощенков. Это Первая научно-практическая конференция по промышленной психологии (24–26 мая 1972 г.), проведенная под эгидой Министерства высшего и среднего специального образования РСФСР, Ярославского государственного университета, а также Ярославского отделения Общества психологов СССР. Это Всесоюзная конференция по инженерной психологии, проведенная в 1974 г., пленарное заседание которой открывал доклад В.С. Филатова. Помимо этого, важно отметить, что в эти годы границы ярославской промышленной (индустриальной) психологии, психологии труда и инженерной психологии были существенно расширены за счет их «продвижения» за рубеж. Некоторые научные мероприятия стали носить уже не региональный или всесоюзный характер, а — международный. Так, в 1978 г. еще в одном известном районном центре Ярославской области — в Ростове Великом — состоялась Конференция психологов придунайских стран, на которой были представлены результаты исследований отечественных ученых и специалистов из Чехословакии, Румынии, Болгарии. Она также состоялась при поддержке преподавателей факультета психологии. В 1971–1972 гг. выходит в свет сборник научных работ ведущих специалистов того времени «Проблемы инженерной психологии», состоявший из трех больших частей (выпусков) и издававшийся совместно ЯГПИ, Обществом психологов СССР и Институтом общей и педагогической психологии АПН СССР. Чуть позднее, — в 1979 году усилиями ученых

факультета будет подготовлен ценный в научном (и теперь уже историческом) отношении межфакультетский тематический сборник «Проблемы индустриальной психологии». Нельзя не отметить и то, что в дальнейшем, факультет также следовал в русле определенных психологических «трендов» (когнитивной психологии, психологического консультирования, организационной психологии и др.) и стараниями его преподавателей был организован целый ряд крупных всесоюзных (затем — всероссийских) и международных конференций. Одной из наиболее представительных стала научно-практическая конференция «Мышление и общение в производственной деятельности» (1984 г.). Об остальных подобных событиях в жизни факультета речь пойдет чуть позднее.

Впоследствии, научная деятельность кафедры психологии труда и организационной психологии ознаменовалась целым рядом крупных достижений, связанных с разработкой оригинальных концепций, внесших существенный вклад в разработку фундаментальных теоретических, методологических и прикладных проблем психологии.

С 1982 г. по настоящее время кафедрой руководит доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Заслуженный деятель науки РФ, Заслуженный работник высшей школы РФ *Анатолий Викторович Карпов*.

К середине 1970-х годов факультет психологии имел уже серьезный авторитет в масштабе университета, а его преподаватели вели занятия и на других факультетах ЯрГУ. В этот период времени возникла необходимость открытия межфакультетской кафедры, которая бы вела педагогику и другие дисциплины на ряде других факультетов — у юристов, математиков, историков и др. Н. П. Ерастов предлагал варианты деления, где предусматривалось отдать новую кафедру Ю. К. Корнилову. Однако в итоге тот возглавил кафедру общей психологии. Факультет психологии готовил выпускников широкого профиля. Если на первых этапах оформления факультета конкретная специализация шла по психологии труда, инженерной психологии и психологии управления, то с 1977 года, с открытием кафедры педагогики и педагогической психологии стали готовить психологов-практиков для нужд школы.

Кафедра педагогики и педагогической психологии создана профессором Н. П. Ерастовым в 1977–78 учебном году. В короткий срок ему удалось собрать коллектив целеустремленных, добросовестных и ответственных преподавателей и, что немаловажно, создать на кафедре атмосферу доверия, взаимоуважения и взаимопомощи, которую все преподаватели кафедры высоко ценят и сохраняют на протяжении многих лет. Н. П. Ерастовым было определено направление

творческого развития кафедры в целом и каждого ее сотрудника, которое (развитие) выражается в стремлении повышать свой научно-теоретический уровень, совершенствовать педагогическое мастерство и одновременно систематически заниматься научно-исследовательской работой.

В 1980 году профессор Н. П. Ерастов был приглашен на работу в Москву, в Академию общественных наук при ЦК КПСС, и в качестве заведующей кафедры была избрана Ученым советом университета доцент, кандидат педагогических наук *Светлана Николаевна Батракова*, которая в последующее время переизбиралась на эту должность в течение 25 лет. В 2006 году на должность заведующей кафедрой избран и успешно руководит ей до настоящего времени профессор, доктор психологических наук *Мергалис Мергалимович Кашапов*. Первые пять лет своей работы кафедра выполняла, главным образом, учебную нагрузку, связанную с психолого-педагогической подготовкой студентов на четырех факультетах (физическом, историческом, биологическом и математическом), и в этом смысле у нее был статус межфакультетской. Одновременно в учебный план кафедры входили несколько дисциплин факультета психологии (педагогическая психология, возрастная психология, методы исследования личности школьника и классного коллектива, психология общения, педагогика и логика), а также руководство дипломными и курсовыми работами и практикой студентов.

В качестве межфакультетской кафедра выполняла объемную нагрузку, включающую дисциплины психолого-педагогического цикла, разрабатывала и вела спецкурсы («Педагогические основы общения», «Методика воспитательной работы», «Педагогическое мастерство») и методические рекомендации по ним в помощь студентам. Большое место в указанной работе занимала руководство летней и организованной непосредственно в учебное время педагогической практикой. В целях подготовки студентов к воспитательной работе в летних лагерях преподаватели кафедры (В. А. Мазилев, Н. И. Курочкин, М. М. Кашапов, А. А. Смирнов) принимали активное участие (совместно с преподавателями ЯГПИ) в организации и проведении недельных студенческих инструктивных сборов (более 100 человек), организованных за городом, на базе пионерского лагеря «Сахарож». Эффективность психолого-педагогической подготовки студентов к работе вожатыми преподавателей кафедры. Организация практики студентов в учебное время, несмотря на ее большой объем, проходила организованно: все преподаватели кафедры добросовестно и профессионально оказывали помощь студентам в освоении

первоначальных навыков и практической работы с детьми.

Оценивая высокий профессиональный уровень учебно-воспитательной работы со студентами, руководство университета (в рамках популярных в то время соревнований) неоднократно выделяло кафедру и присуждало ей первое место среди межфакультетских кафедр.

В 1983 году кафедра педагогики и педагогической психологии была введена в состав факультета психологии с сохранением ее основной направленности на психолого-педагогическую подготовку студентов, и в то время пока еще не имеющей статуса специализирующей. В 1987 году по инициативе кафедры и по согласованию с областным отделом народного образования была открыта новая специализация — педагогическая психология, практически одна из первых в то время в стране, инициатором которой выступил Н. И. Курочкин.

Прежде чем, перейти далее к изложению наиболее важных этапов в истории развития факультета психологии, следует, как мы полагаем, еще раз обратиться к упомянутому ранее известному в нашей стране и далеко за ее пределами научному объединению под названием *Ярославская психологическая школа (ЯПШ)*. Действительно, становление и развитие психологической науки в Ярославском регионе неразрывно связано с формированием этой самобытной научной школы. Вместе с тем, на протяжении достаточно длительного времени ни общая логика ее становления и развития, ни ее отличительные и наиболее специфические черты не подвергались должному ретроспективно-историческому анализу. Однако именно это является одним из важнейших условий не только для уяснения ее содержания, но и для определения перспектив ее развития в будущем. Одной из таких отличительных черт ЯПШ является, как мы полагаем, ее объединяющий, — «синтезирующий» характер. Дело в том, что, факультет психологии ЯрГУ, несомненно, будучи одной из важнейших составных частей школы органично связан и с другими ее компонентами. Так, давно уже стал привычным и вполне естественным тот факт, что значительная часть преподавателей, когда-либо трудившихся на факультете или работающих на нем сегодня (в том числе и тех, кто уже был упомянут в данной главе), осуществляли свою деятельность, скажем, в ЯГПУ или в ЯГМУ и наоборот. В этой связи, очень справедливой может показаться мысль о том, что история развития ЯПШ — это, фактически, и есть история развития факультета психологии. Разумеется, важно помнить и то, что, возможно, определяющее значение для становления и развития психологии в Ярославском регионе, в осуществлении своеобразного «исторического перелома» отношения к этой

науке, обретении ею самостоятельного статуса и в придании ЯПШ яркой прикладной направленности сыграла деятельность *Виктора Васильевича Карпова*, основателя и научного руководителя первой лаборатории психологии труда. В этот период сформировалась группа единомышленников, работающих на кафедре психологии Ярославского государственного педагогического института (ЯГПИ, ныне ЯГПУ им. К. Д. Ушинского), которые и являются одними из основателей ЯПШ (Н. П. Ерастов, В. В. Карпов, М. М. Князев, Л. К. Токмаков, В. С. Филатов, А. В. Филиппов, В. Д. Шадриков и другие). Многие из них впоследствии стали известными учеными, крупнейшими специалистами в различных отраслях психологической науки. И как можно видеть, они же далее сыграли решающую роль в становлении факультета психологии Демидовского университета. В связи с этим, еще раз подчеркнем факт его неразрывного единства с Ярославской психологической школой в целом. Все это, конечно, не могло не отразиться и на специфике научной и педагогической работы, которая характеризуется двумя непротиворечивыми тенденциями — с одной стороны, — ярко выраженной фундаментализацией — приданием научным разработкам высокой степени теоретизированности и академичности, с другой, — напротив — диверсификацией — стремлением усилить на фоне теоретических изысканий прикладную психологическую работу.

Знаменательное историческое событие состоялось в 1980 году. Факультет психологии и биологии был разделен на два крупных самостоятельных подразделения. Вместе с тем, это время сопряжено не только с изменениями исключительно формального — институционального плана, но и с переменной «прописки» обоих факультетов — переездом в другое здание. Начинаясь новый период в истории факультета психологии, увеличивался штат его сотрудников, повышался их общий профессиональный уровень, результаты их научной и педагогической деятельности становились еще более известными и уважаемыми далеко за пределами региона. Говоря другими словами, масштабы учебной и научной деятельности психологов, оказались столь велики, что стала очевидной необходимость структурного преобразования отделения психологии в рамках факультета психологии и биологии.

В период с 1978 по 1980 гг. пост декана факультета занимал *Михаил Михайлович Князев*. Незадолго до этого, короткое время в 1977 году факультетом руководил *Владимир Николаевич Алексинский*, с 1983 по 1988 гг. деканом был *Валерий Игоревич Чирков*, а затем уже восьмым по счету руководителем факультета стал, так же

как и предыдущий декан, выпускник первого выпуска профессор *Валерий Емельянович Орел*.

К середине 1980-х гг. на факультете оформились уже четыре кафедры: психологии труда, социальной психологии, общей психологии и педагогической психологии. Все они были выпускающими по определенной специализации. При кафедрах действовало 12 лабораторий, оснащенных современным оборудованием и позволявших проводить глубокие оригинальные научные исследования. По мнению многих ученых лаборатории факультета психологии ЯрГУ были в то время заслуженно одними из лучших в стране. Если в первое десятилетие существования факультета он строился силами, прежде всего, преподавателей «первого созыва», то к 1980-м годам активные позиции начало занимать новое поколение — бывшие студенты нашего факультета — его выпускники.

Вместе с тем, общеизвестно, что любой факультет ценен не только его преподавательским составом, но и своими студентами. В этом отношении факультет психологии может по праву гордиться своими выпускниками (об отдельных из них будет сказано далее — в главе «Студенческая жизнь факультета психологии» и разделе «Персоналии»). Второе десятилетие существования факультета психологии ознаменовалось частичной сменой преподавательского и научного состава. Появилась целая плеяда молодых преподавателей, недавно бывших студентами факультета. Они не только активно включились в учебный процесс, но и в научную жизнь факультета.

Эта деятельность нашла непосредственное практическое приложение и в развитии университета. Осенью 1979 года, как уже было отмечено ранее, при кафедре психологии труда и инженерной психологии был создан профконсультационный пункт, который организовал В.Д. Шадриков вместе с молодыми преподавателями, выпускниками факультета В.Е. Орлом и Н.Л. Ивановой. Разрабатывались новые методики, технологии бесед, процедуры профессионального отбора. Прежде всего, работа этого структурного подразделения была направлена на обеспечение нужд университета — консультации и отбор абитуриентов. Однако очень быстро его деятельность расширилась, и, через областную печать, было объявлено о готовности факультета трижды в неделю проводить для всех желающих консультации по выбору профессии. Все это делалось безвозмездно, в свободное у преподавателей время. В то же время, желающих воспользоваться помощью психологов оказалось так много, что социальная потребность привела к созданию на базе консультационного пункта самостоятельной службы. В 1984 году была открыта лаборатория про-

фконсультации с постоянным штатом работников. Юридический статус лаборатории был обеспечен заключенным с отделом народного образования договором о творческом сотрудничестве. Руководителем лаборатории стал бывший аспирант факультета Т.Л. Бадоев, сотрудниками — выпускники факультета Н.Л. Иванова и А.П. Чернявская. Лаборатория вела многопрофильную работу, в частности, профориентационную деятельность в средних школах города; исследование вопросов формирования интересов личности и факторов, влияющих на выбор профессии; учебно-исследовательскую работу со студентами факультета и т.д. Уже в 1991 году лаборатория была преобразована в отдел профориентации и трудоустройства. При этом важно отметить, что организация и формирование структуры профориентационной работы на факультете служит одним из примеров его активной роли в жизни университета и города. Факультет психологии наглядно продемонстрировал свою ценность не только как учебно-научная «кузница кадров», но и как организация, реально влияющая на развитие города и области. Еще во второй половине 1980-х годов доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Е.И. Григорьев разработал систему подготовки радиооператоров, которая была внедрена в соответствующие структуры ДОСААФ и Вооруженных Сил СССР.

В 1987 году усилиями выпускников факультета был открыт *центр «Ресурс»* — один из первых центров профориентации в стране. Его руководителем является И.В. Кузнецова. Развивая лучшие научно-исследовательские и прикладные профориентационные разработки ученых Ярославской психологической школы, их подходы и традиции, специалисты Центра более 30 лет активно работают в области развития и эффективного использования человеческих ресурсов, осуществляют межведомственные, межрегиональные и международные программы, проекты по психологическому обеспечению образования, сопровождению профессионального выбора обучающихся и других категорий населения; проводят исследование и прогнозирование рынка труда и рынка образовательных услуг и т.д. В дальнейшем при непосредственном участии выпускницы факультета С.Б. Корниловой стала развиваться служба психолого-педагогического сопровождения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, а в 1990 году был создан «Центр помощи детям». И примеров создания подобных организаций, каждая из которых в конечном итоге является результатом работы факультета психологии, очень много.

Другим важным новшеством служит создание в 1993 году первых тренинговых групп (по 10–12

человек) для психологической подготовки к экзаменам, которую проводила преподаватель кафедры общей психологии Е.В. Конева. К этой работе активно привлекались и студенты-старшекурсники. Этот, один из многочисленных фактов, научно-практического сотрудничества преподавателей и студентов демонстрирует совершенно особую атмосферу, сложившуюся на факультете. Преподаватели разных поколений, научные сотрудники, студенты, методические работники всегда представляли собой единый коллектив, действующий в атмосфере сотрудничества, взаимопонимания, поддержки. Демократические начала были сильны на факультете с самого его основания, и эти традиции продолжились и укрепились в новых поколениях сотрудников и студентов.

В качестве отдельного и важного для последующей научно-исследовательской работы преподавателей факультета и других отечественных специалистов исторического события следует отметить создание в 1991 году *лаборатории «Психодиагностика»* под руководством В.И. Чиркова, А.А. Рукавишниковой и И.Г. Сенина, а впоследствии, и В.Е. Орла. В дальнейшем она была реорганизована в научно-производственный центр на базе факультета психологии. Итогом его продуктивной работы можно считать значительное число разработанных психодиагностических методических средств, имевших собственную лицензию, целый ряд адаптированных русскоязычных тестов, включая известную методику NEO-PI и, разумеется, установление многочисленных контактов с зарубежными коллегами, также занятыми в сфере разработки психодиагностического инструментария.

Высокий научно-методический потенциал преподавателей факультета нашел свое отражение в эффективной организации учебного процесса, использовании нетрадиционных форм обучения, совершенствовании межсессионного и сессионного контроля знаний. Реальной оценкой этого потенциала факультета явилось то, что Научно-методический Совет университета возглавил профессор факультета *Леонид Петрович Урванцев*. Кроме него в состав Совета вошли профессор кафедры педагогической психологии С.Н. Батракова и доцент кафедры социальной психологии С.И. Ерина. Это, безусловно, свидетельствует о значимом статусе преподавателей факультета в масштабе учебной деятельности всего университета. Факультет психологии, по существу, являлся своеобразным «поставщиком» новейшего методического опыта, который обобщался в УМК других факультетов и внедрялся в учебный процесс. Однако демократические традиции факультета, высокая личная ответственность Л.П. Урванцева обеспечивали и активные обратные связи. Поэто-

му факультет всегда был открыт и для новаторских предложений со стороны других факультетов и структур университета. Этот период отличался активной и единой методической политикой университета в целом, в чем, разумеется, немалая заслуга факультета и Л.П. Урванцева лично.

Высокий авторитет факультет психологии приобрел в 1980–1990 годы в Ярославле и за его пределами. Связи с населением, пропаганда психологических знаний и помощи всегда была доброй традицией факультета с самого его основания. Дни открытых дверей, экскурсии на факультет, встречи с преподавателями и студентами, открытые психологические лекции, тренинги на предприятиях и организациях города и области — все это типичные и постоянные формы работы сотрудников, аспирантов и студентов факультета. Все это сделало факультет психологии не только известным в городе, области и за ее пределами, но и сформировало к нему в глазах общественности положительное отношение. Результатом стала возросшая популярность факультета, что отразилось на устойчивом конкурсе при наборе абитуриентов. И, несмотря на постоянно увеличивающееся в то время количество мест, конкурс на вступительных экзаменах всегда был одним из самых высоких в университете.

Все больше выпускников факультета становятся в те годы известными в научных и общественных кругах, приобретают высокий статус и собственное профессиональное имя.

Следующий этап в истории развития факультета, безусловно, связан, главным образом, с изменениями в социальной, политической, экономической и других сферах. Новое государственное устройство, начало становления рыночной экономики в стране, интенсификация развития различных отраслей производства и, что особо важно, высоких технологий в промышленности ставили новые задачи для отечественных и ярославских психологов. И здесь, как мы полагаем, вполне уместным может быть тезис не просто о параллельном развитии общества и государства в целом и отдельных его организационных структур в частности, а о том, что характер исторических преобразований в этих структурах (в нашем случае, относительно факультета психологии) есть в значительной мере «слепок» с гораздо более глобальных изменений общественного плана. Действительно, на рубеже 1980-х и 1990-х гг., а также в течение 1990-х гг. ощутимым в жизни факультета оказался целый ряд известных для того времени негативных тенденций. Нельзя не отметить и трудности экономического и социального характера, изменения в студенческой жизни и многое другое. Все это также сопровождалось оттоком части преподавателей и некоторых

талантливых выпускников за рубеж, либо в крупные города страны.

Однако не менее, а возможно, даже более заметными подобными тенденциями представлялись для научной сферы. Общая ситуация складывалась таким образом, что наряду с внедрением в отечественные исследования академических и практических разработок иностранных авторов, требовалось также создание собственных теоретических концепций и исследовательских направлений. Эта задача во многом осложнялась еще и тем, что психологическая среда и условия выполнения профессиональной деятельности в отечественных организациях очевидным образом отличались от того же самого в зарубежных организациях в силу специфики организационной структуры, культуры, особенностей стилей руководства, менталитета и многого другого. В сложившихся обстоятельствах учеными факультета было успешно решено большинство из подобных проблем, а психология в Ярославле уверенно заняла лидирующие позиции среди других направлений.

Активная жизнь факультета проявлялась в постоянных новациях, как в области науки, так и учебной практики. К 1990-м годам на факультете психологии была создана сильная и авторитетная научная школа, у истоков которой стояли профессора В.С. Филатов и Н.П. Ерастов. Важную роль в дальнейшем развитии Ярославской психологической школы сыграла научная деятельность В.Д. Шадрикова, М.С. Роговина, В.В. Новикова, Ю.К. Корнилова, А.В. Карпова, И.Ю. Мышкина, С.Н. Батраковой, Л.П. Урванцева и др. Ключевая роль в развитии и формировании основных научных направлений факультета принадлежала профессорам В.Д. Шадрикову, А.В. Карпову, В.В. Новикову, Ю.К. Корнилову.

Еще с конца 1970-х годов на факультете активно разрабатывались вопросы психологического анализа деятельности. Во главе этого направления встал, тогда еще молодой ученый В.Д. Шадриков. К середине 1990-х годов факультет стал лидером фундаментальной отечественной науки в области системогенеза, анализа профессионально-важных качеств, психологической функциональной системы деятельности. Сформировалась «школа В.Д. Шадрикова», которая, фактически, выступает своеобразным «стержнем» для всей ЯПШ. После ухода В.Д. Шадрикова с факультета, это направление было плодотворно продолжено его учениками: А.В. Карповым, возглавившим это направление исследования на факультете, В.Е. Орлом, Л.Ю. Субботиной, а также «учениками учеников». Именно таким термином стало принято называть третье поколение ученых ЯПШ. Разрабатывались многие аспекты полисистемной организации дея-

тельности, ее диагностики, феноменов принятия решения в управленческой деятельности, концепция интегральных процессов и психической регуляции деятельности, мотивации и многие другие.

1990-е годы, несмотря на их объективно сложную роль в жизни страны и университета, в целом, ознаменовались для сотрудников факультета чередой очень знаковых и, во многом, определяющих событий.

Так, в 1994 году начал свою работу *диссертационный Совет*, организованный на базе факультета психологии. Это событие, на наш взгляд, должно быть оценено по-особенному, поскольку результаты почти 25-летней работы этого научного объединения внесли исключительно важный вклад в развитие Ярославской и отечественной психологии. На протяжении этих лет большинство из защищенных диссертаций по-своему укрепляли позиции Ярославской психологической школы в стране, поскольку были выполнены в русле разработанных нашими учеными концепций, подходов и др.

В 1996 году приказом ректора была открыта *кафедра социальной и политической психологии*. Это была первая в России кафедра подобного рода. В данном случае имеется в виду акцент в названии на одно из отраслевых научных направлений социальной психологии — политическом. Необходимость подобного рода названия кафедры отвечала запросам практики в области социальных и политических отношений в стране и на международном, и международном уровне. Среди наиболее важных проблем, требующих социально-психологического и политико-психологического изучения и которыми активно занимаются сотрудники кафедры, могут быть названы: сложности кросс-культурной коммуникации, конфликты, возникающие между людьми, контактирующими друг с другом в новых социально-политических и экономических условиях, терроризм, политизация религии, задача сохранения культурной, религиозной, национальной, идентичности. Актуальными, в особенности на начальных этапах становления кафедры, являлись задачи построения демократии, гражданского общества, которые нуждались в тщательном социально-психологическом и социально-политическом осмыслении.

В теоретическом плане также необходимо было заполнить пробел в изучении проблемы больших групп, поскольку отсутствовала современная социально-психологическая концепция. Отсюда возникала необходимость изучения характеристик больших групп в современном мире в связи с появлением новых участников на арене мировой политики и социальных отношений: негосударственных структур, имеющих международный, транснациональный характер. В ре-

зультате чего обострялись проблемы идентичности, определения границ группы, ее статуса в межгрупповых отношениях. Сформировалась проблема субъектности группы; складывались новые формы отношений между группами, которые ставили под сомнение влияние так называемые объективные характеристики, определяющие статус группы и увеличивающие влияние социально-психологических и политико-психологических характеристик. Более того, современная ситуация требовала не только масштабных исследований в области массовидной психологии, но и отечественных разработок в сфере социально-политических технологий. Эти и многие другие задачи были успешно решены преподавателями кафедры.

Первым заведующим кафедрой стал В.В. Новиков. Более десяти лет кафедрой руководит доктор психологических наук, профессор *Владимир Васильевич Козлов*.

Незадолго до основания кафедры состоялось еще одно примечательное событие. Усилиями В.В. Новикова и В.В. Козлова была основана *Международная академия психологических наук (МАПН)*. В настоящее время она объединяет ученых из более чем 40 стран ближнего и дальнего зарубежья. В состав Президиума академии включены известные российские психологи. Под эгидой МАПН регулярно проводятся различные симпозиумы и конгрессы, осуществляется продуктивная научно-издательская работа — выходит в свет целый ряд научных журналов. Президентом Международной академии психологических наук является В.В. Козлов.

Важно также отметить, что в 1990-е годы факультет психологии продолжил активно и конструктивно укреплять свои позиции во внутрисоциальном масштабе. Яркое тому подтверждение — организация и проведение на базе факультета психологии II Всероссийского съезда Российского психологического общества (РПО) в 1998 году. Несмотря на абсолютно формальный статус такого мероприятия, оно, как мы полагаем, чрезвычайно важно для факультета в историческом плане. По существу, предоставление подобного «кредита доверия» со стороны РПО — это, во многом, признание сообществом отечественных психологов высокой роли ученых факультета в развитии психологии в нашей стране, а также — вполне закономерный итог почти тридцатилетней работы, предшествовавшей этому событию. В этом же году состоялось не менее заметное и значимое для научной жизни факультета и Ярославского региона событие — состоялось учреждение Ярославского регионального отделения Российского психологического общества. Его первым председателем стал Ю.К. Корнилов,

а исполнительным директором М.М. Кашапов. В настоящее время ЯРО РПО руководит профессор А.В. Карпов. Деятельность этого объединения, несмотря на его территориальную принадлежность, распространяется далеко за пределы Ярославской области, а одной из его «визитных карточек» уже давно стал известный научный журнал «Ярославский психологический вестник». В 1999 году был выпущен его первый номер. За более чем двадцатилетнюю историю его издания вышло в свет около ста номеров, сменилось несколько главных и ответственных редакторов, каждый из которых является видным представителем ЯПШ, менялся дизайн журнала, содержание его рубрик, однако неизменным остается его высокий статус издания, выходящего под эгидой РПО.

Наряду с этим, не менее важно подчеркнуть еще одну особенность работы факультета психологии, которая была очень характерна периоду конца 1990-х — начала 2000-х гг. И она также относится к редакционно-издательской деятельности. Ее необычайный подъем пришелся как раз на этот временной интервал и был обусловлен, как мы полагаем, рядом позитивных событий, описанных выше, а также усилением научно-исследовательской работы в отдельных направлениях, развиваемых ведущими учеными факультета: психологии принятия решений, метакогнитивной психологии деятельности, психологии профессионального педагогического мышления, психологии практического мышления, методологии, теории и практики профессиональной деятельности психолога-консультанта и др. С 1998 по 2004 гг. на факультете были изданы следующие сборники научных трудов: «Проблемы общей и организационной психологии» (1999 г.), посвященный 60-летию В.Д. Шадрикова; «Психологические проблемы принятия решения» (в двух выпусках, 2001 г.); «Психология субъекта профессиональной деятельности» (выпуск I — 2001 г., выпуск II — 2002 г.); сборник трудов Ярославского методологического семинара (2003 г.); сборник статей «Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования» (2004 г.). Вышли в свет хрестоматии: «Общая и прикладная психология» (2001 г.), «Мышление практика и практическое мышление» (2001 г.). Отдельный том материалов Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию ЯрГУ им. П.Г. Демидова (2003 г.) был посвящен работам преподавателей факультета психологии. Кроме этого, особое место среди этих изданий занимает ежегодный сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей «Научный поиск». Его первый выпуск состоялся в 2000 году, и по сей день этот сборник является одним из немногих, а возможно и в какой-то мере уникальных примеров для других фа-

культетов и университетов действенного вовлечения студентов не просто в научную жизнь, но и их приобщения к традициям научной школы. Позднее такая работа была расширена, и в последующие два десятилетия неоднократно выпускались отдельные сборники студенческих научных работ: «Путь в науку» (2012 — по н. вр.), «Научный дебют» (2007 и 2010 гг.) и др. Вместе с тем, небезынтересно и то, что, возможно, начало активной редакционно-издательской работы коллективом сотрудников факультета было положено еще в 1992 году, когда состоялся выпуск актуального в то время сборника научных трудов под названием «Проблемы прикладной психологии».

Помимо этого, продолжалась и работа по созданию лабораторий при факультете психологии. Наряду с уже созданными (о них было сказано ранее) на кафедре педагогики и педагогической психологии была открыта лаборатория профессионального и личностного развития; некоторое время просуществовала лаборатория психических процессов, а уже позднее — лаборатория когнитивных исследований, истоки которой можно обнаружить еще в конце 1990-х годов. Этому объединению предшествовал тогда еще неофициальный студенческий научный кружок.

Вообще, следует подчеркнуть, что деятельность по созданию лабораторий давно уже стала хорошей и крепкой традицией факультета психологии. Сейчас немногие вспомнят, но одними из первых объединений подобного рода были лаборатория времени реакции и лаборатория эргономической оценки условий деятельности, располагавшиеся еще в 1970-х гг. в корпусе 3 Демидовского университета.

Не менее важным и в значительной мере новым видом работы для сотрудников факультета психологии выступило на рубеже веков участие в конкурсах на соискание грантов. Первый крупный успех психологов под руководством А. В. Карпова был достигнут еще в 1994 году, затем он повторился в 1999 и 2001 гг., а впоследствии факультет психологии дважды становился обладателем гранта для ведущих научных школ страны, что явилось еще одним закономерным итогом многолетнего труда в рамках отдельных направлений ЯПШ. Особое место в ряду этих успехов занимает победа в конкурсе грантов Мегапроекта «Развитие образования в России».

Отдельный и, как мы полагаем, особый и даже особенный этап в жизни факультета психологии и в его общей историографии наступил в 2002 году. В это время произошла смена руководства, и деканом факультета стал заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, руководитель Ярославской психологической школы *Анатолий Викторович Карпов*.

А. В. Карпов крупный отечественный психолог, известный и в нашей стране и за рубежом, ведущий специалист в целом ряде фундаментальных и прикладных направлений в психологии. Им разработана теория интегральных психических процессов, синтезирующая две основные подсистемы психики — когнитивную и регулятивную. Создана структурно-уровневая теория процессов принятия решения в профессиональной деятельности, в которой вскрыты и всесторонне изучены его основные типы и уровни, получен ряд фундаментальных результатов в этой области. А. В. Карпов — автор психологической теории управленческих решений, являющейся наиболее полной и развитой среди всех существующих в настоящее время. Им развита обобщающая концепция субъективного выбора, синтезирующая современные представления об основных классах принятия решения личностью и группой. Анатолий Викторович предложил и разработал новое направление в рамках прикладной психологии — когнитивную организационную психологию, в русле которой развил трансформационную концепцию менеджмента. В его трудах дано решение и иных важных проблем психологии — проблемы экологической валидности теории решений, проблемы структурно-уровневой организации деятельности, проблемы функциональной организации рефлексивных процессов и свойств личности, проблемы регулятивных способностей и др. Разработан метасистемный подход к проблеме сознания, деятельности, индивидуальных качеств личности и др. Кроме этого, А. В. Карповым осуществлен большой цикл прикладных психологических разработок, давших значительный экономический и социальный эффект.

Разумеется, авторитет факультета психологии в решающей степени в течение последних нескольких десятилетий усиливался благодаря научной, педагогической и организационно-административной деятельности А. В. Карпова. С самого начала его руководства факультетом был осуществлен ряд преобразований, отдельные из которых невозможно отнести к разряду официальных и формальных распоряжений и требований, однако их влияние на жизнь факультета и его дальнейшее развитие в целом трудно переоценить. Так, в первую очередь, важно констатировать, что 1990-е — начало 2000-х годов (а точнее — временной интервал на рубеже веков) выдались не слишком продуктивным и успешным в отношении некоторых сфер жизни факультета. Достижения, обозначенные ранее, не исключали, тем не менее, некоторых не вполне позитивных тенденций. В частности, это относится к поддержанию традиций факультета и студенчеству. В первые же годы руководства по инициативе А. В. Карпова была, фактически, реорганизована

деятельность главной движущей силы в студенческой жизни — профбюро факультета. Как бы удивительно на первый взгляд это не казалось, но новый декан обратил свое внимание первым делом на самую многочисленную и активную часть факультета — на его студентов. Результаты такого решения не заставили себя долго ждать. Были заново воссозданы отдельные студенческие объединения (творческие, спортивные, научные и др.), реконструированы утраченные и почти забытые традиции (День психолога, День преподавателя, Последний звонок), появились новые или были модернизированы когда-то ранее существовавшие (посвящение в студенты, Кубок декана по мини-футболу). Во всех этих мероприятиях по сей день активное участие принимает практически весь педагогический состав, что служит важным объединяющим началом между преподавателями и студентами. В те годы факультет обрел свой собственный флаг, узнаваемые цвета, корпоративную одежду, иную символику. Была достигнута масса успехов, впервые одержаны победы в Студенческой весне, завоеваны призовые места в Спартакиаде ЯрГУ, различных творческих мероприятиях и т.д. Факультет психологии прочно укрепил себя в качестве узнаваемого и уважаемого бренда на внутриуниверситетской арене и в масштабах региона и страны.

Вместе с тем, нельзя не отметить, возможно, самого главного — без чего ни эти достижения, ни продуктивная работа преподавателей были бы невозможны. А. В. Карпов, будучи сам известным специалистом в области организационной культуры, сумел, взяв за основу сложившиеся добрые и конструктивные отношения в коллективе, сделать их еще более позитивными и даже по-настоящему семейными, что уже давно широко известно за пределами факультета и придало ему очень положительную репутацию. И конечно, в эти годы по-новому преобразился и сам факультет (обновленные аудитории и кафедры, новое техническое оснащение и многое другое). Тогда можно было вполне уверенно констатировать, что форма стала полностью соответствовать содержанию.

Наряду с этим, следует обозначить и несколько важных новшеств организационного плана. Одной из важных особенностей факультета психологии всегда являлось активное и прогрессивное развитие, как в содержательном, так и в структурном планах. Факультет как живой организм всегда чутко реагировал на новые социальные изменения, запросы науки и практики. В 2006 году на факультете была создана *кафедра консультационной психологии*, и прошел первый набор на специализацию «психолог-консультант». Известно, что профессиональная подготовка специалистов в консультационной психологии является одним

из приоритетных направлений развития факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Объективная потребность в высококвалифицированных психологах-консультантах обусловлена растущим спросом населения на психологические услуги и бизнес-сообществом на услуги в сфере организационного и управленческого консультирования, а также в сфере управления персоналом и кадрового менеджмента. Направления подготовки кафедры включают в себя психологическое консультирование и бизнес-консультирование. Руководит кафедрой с момента ее основания доктор психологических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования *Надежда Владимировна Клюева*. Она также является членом-корреспондентом Международной академии психологических наук, членом Общественной палаты Ярославской области, Президентом региональной Гильдии тренинг-консультантов.

Интенсивные изменения, происходившие в жизни общества, а также в научной сфере обуславливали и новые требования подготовки психологов-профессионалов. Вследствие этого, актуальным стал запрос на подготовку консультантов широкого профиля — специалистов разных школ и направлений консультирования. Это не могло не отразиться и на решении о внесении еще одного крупного организационного нововведения. В феврале 2007 года при факультете психологии было открыто новое структурное подразделение — *«Центр корпоративного обучения и консультирования ЯрГУ им. П. Г. Демидова»*. Его директором является Н. В. Клюева, научным руководителем — А. В. Карпов. Центр осуществляет работу в сфере психологического и организационного консультирования. В его проектах задействованы более тридцати высокопрофессиональных консультантов, тренеров, психологов и психотерапевтов ярославского региона, имеющих большой опыт и владеющих современными методами работы. Организуются консультации, тренинги, лекции, практические семинары и др. Специалистами Центра за последние годы подготовлен целый ряд учебников, учебных пособий, научных статей и т.д., опорой которым служат современные исследования факультета психологии, а также основные теоретические подходы, сложившиеся в русле ЯПШ.

Несколько лет активной работы психологов-консультантов сделали возможным расширение их организационного и прикладного потенциала, что переросло в создание более крупной структуры под названием НП «Региональная ассоциация психологов-консультантов (РАПК)» в 2012 году, объединившей под своими знаменами еще больший круг коллег-специалистов.

Время неумолимо движется, и вроде бы еще такой молодой факультет «вдруг» оказался на пороге 35-летия. Казалось бы, еще совсем недавно состоялся первый выпуск студентов, открывались кафедры и лаборатории, центры и специализации, проводились интереснейшие конференции, семинары и праздники, а уже сегодня факультет достиг солидного и в организационном плане, и по человеческим меркам возраста. Разумеется, общеизвестно, с какими достижениями в своем арсенале и с каким статусом он подошел к этой черте. В связи с этим, было принято решение об организации и проведении Всероссийской научно-практической конференции «Современные проблемы прикладной психологии», посвященной этой знаменательной дате. Событие стало очень представительным по своим масштабам и действительно приобрело по-настоящему общероссийский характер. Вместе с тем, нельзя не подчеркнуть еще раз, что в истории факультета начался такой особый период, который можно условно, но в то же время, живописно обозначить как «время юбилеев». В 2011 году состоялась не менее массовая по числу участников Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы», посвященная 40-летию факультета психологии.

Стоит отметить, что успешная организация конференций и семинаров различного уровня и тематики давно стала отличительной чертой преподавателей факультета психологии разных лет. Так, в частности, целый ряд подобных мероприятий в период с 2005 по 2019 гг. был организован И.Ю. Владимировым, С.Ю. Коровкиным, А.А. Смирновым, М.М. Кашаповым, В.В. Козловым, Е. В Марковой и др. Речь идет, в частности, о проводившейся дважды (в 2009 и 2012 гг.) Всероссийской молодежной научной психологической летней психологической школе (ЛПШ) «Много голосов — один мир», конференциях и семинарах по современным проблемам когнитивной психологии, организованных на кафедре общей психологии (2013 г. — по н. вр.), симпозиумах «Психология XXI столетия», «Новиковские чтения» и мн. др.

Особняком во всех этих мероприятиях стоит все же ежегодная студенческая конференция факультета психологии, проводимая каждый апрель-месяц с момента основания факультета. Ее на правах старейшей и, наверно, самой любимой и ожидаемой студентами и преподавателями факультета можно справедливо считать еще одной нашей доброй традицией. Одновременно с этим, в 2000–2010-е гг. заметно активизировалась деятельность Студенческого научного общества (СНО) факультета. Это очень важное для истории факультета объединение впервые

с 1970-х гг. постепенно завоевывало свою былую популярность в жизни студентов.

Как уже было неоднократно сказано ранее, всякая организация (и факультет психологии, разумеется, не является исключением) чувствительна к разного рода «веяниям» и трансформациям внешней среды. Отсюда проистекает необходимость адаптироваться к ним, — быть «гибким», чтобы сохранить достигнутые позиции. Постепенно осуществлявшийся в Российской Федерации переход на трехступенчатую систему образования привел к необходимости создания магистратуры на факультете. В 2007 году Ученый совет факультета психологии принял решение о необходимости открытия на факультете первой магистерской программы «Организационная психология». Это решение было поддержано и Советом Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. С этого времени началась работа по подготовке документов и лицензированию данной магистерской программы. Ее руководителем стал заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, профессор А.В. Карпов. В 2009 году первые студенты-магистранты начали обучаться по данному направлению. В дальнейшем, обучение по различным магистерским программам проводилось на каждой из кафедр, и к настоящему моменту их стало пять. Помимо вышеупомянутой программы «Организационная психология и менеджмент» в их состав вошли «Психологическое консультирование», «Акмеология и педагогическая психология», «Общая психология профессиональной и экспертной деятельности» и «Социальная психология».

Наряду с этим, в современной истории факультета психологии нашлось место и еще одному очень примечательному событию. В декабре 2014 года в торжественной обстановке с участием преподавателей, студентов, выпускников был открыт *Музей факультета*. В 2017 г. состоялось открытие его второй экспозиции по инициативе автора этих строк. Таким образом, многолетняя и насыщенная история факультета почти через пятьдесят лет с момента его основания обрела свое достойное воплощение.

Меняется жизнь, время стремительно движется вперед. Факультет психологии неустанно развивается, сохраняя при этом верность традициям и бережно храня все то, за что он горячо любим теми, кто с ним связан и благодаря чему стал широко известен. В заключение хотелось бы вернуться к мысли, высказанной в самом начале главы. Действительно, без прошлого нет ни настоящего, ни будущего, а с таким славным прошлым как у факультета психологии, уверены, есть яркое и выдающееся будущее.

Воспоминания о факультете психологии

Г. Ф. Третьякова, г. Ярославль, Российская Федерация

Я пришла на факультет психологии ЯрГУ в 1982 году по приглашению проректора университета по учебной работе Корнилова Юрия Константиновича. К этому времени я уже была зрелым человеком, хорошо знала учителей математики Ярославской области, читала лекции в школах, сама проводила уроки по новому содержанию математических дисциплин.

В 70-е годы проходило обновление, модернизация содержания образования по всем дисциплинам школьного курса. В переобучении учителей математики нашей области активно участвовали члены кафедры методики преподавания математики педагогического института (впоследствии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского), где я тогда работала. Возглавлял эту работу профессор ЯГПИ З.А. Скопец, который был одним из авторов нового учебника по геометрии.

Открывшийся в 1970 году университет также начал готовить учителей средних школ (как вторая специальность) на факультетах математики, физики, истории, биологии. Но специалистов, хорошо знающих школу, было недостаточно. В связи с этим обстоятельством я и была приглашена на кафедру педагогики и педагогической психологии для ведения курса педагогики, который бы обеспечил более тесную связь со школой.

24 счастливых года я провела в стенах университета им. П.Г. Демидова в качестве старшего преподавателя кафедры педагогики и педагогической психологии.

С первых же месяцев работы бросалась в глаза некоторая разница между этими двумя вузами, готовящими учителей. Педагогический институт — «глыба» с устоявшимися традициями, зрелыми педагогическими кадрами, достаточно консервативными установками. «Новый кадр» (то есть, пришедший со стороны, не свой выпускник) принимался с осторожностью, с элементом недоверия, хотя впоследствии тоже мог стать своим.

ЯрГУ — тогда молодой вуз, территориально разбросанный по всему городу. Первые его преподаватели — «пришельцы» из разных городов страны и других вузов нашего города. Но уже к 1982 году на всех факультетах сложились кафедральные коллективы, вобравшие своих лучших молодых выпускников, которые знали друг друга, активно общались и задавали общий деловой настрой, устремленный в будущее.

Я с любопытством и внутренним восторгом влилась в коллектив кафедры, возглавляемой Светланой Николаевной Батраковой. На кафедре было трое интересных молодых мужчин: интеллигентный, очень уравновешенный Николай Иванович Курочкин; остроумный, с лукавым искрящимся взглядом, Александр Александрович Смирнов и доброжелательный, всегда направленный на поддержку человека, Сергей Михайлович Кашапов. Женская половина кафедры включала глубоко погруженную в педагогическую проблематику, элегантною Светлану Николаевну Батракову; разносторонне развитую, деятельную, энергичную Надежду Владимировну Злотникову (позже Ключеву) и меня, несколько «инородное» пока существо.

Первое отчетливое впечатление от факультетских порядков — демократичность. Например, посещение демонстраций, собраний. В другом вузе присутствующих отмечали ответственные лица, выясняя потом причину отсутствия остальных.

На первую же демонстрацию я явилась «как штык» и удивилась, что пришли очень немногие. Никто и не пытался фиксировать, кто пришел, кто не пришел, так как участие в таком мероприятии — дело добровольное.

В 80-е годы было также несколько любопытных традиций, способствовавших нашему сближению и сплочению. Например, апрельский субботник («ленинский»). Мы собирались на кафедре, делали генеральную уборку нашей комнаты, а потом довольные проделанной работой, чаевничали.

Специфическим мероприятием на нашей кафедре была ежегодная поездка в Сахарев, где проходила подготовка студентов к пионерской практике летом. Со студентами была занята наша мужчины, а женщины дружной командой с разной снедью типа блинов, приезжали их навестить. И снова чаевничали, общались, дышали лесным воздухом.

Не менее интересное и поучительное занятие преподавателей состояло в организованном выезде на село для уборки овощей — капусты, морковки и др. Примечательно, что иногда эту эпопею возглавлял сам ректор-Сретенский Лев Владимирович, колоритный, представительный мужчина благородной внешности. Он вместе со всеми срезал кочаны капусты, дергал морковку.

Существенное значение для установления удивительного психологического климата на нашей кафедре имела и наша «влюбленность» в ра-

боту, и содержание преподаваемых нами дисциплин, направленное на познание и возвышение человеческой личности.

Мы стремились к тому, чтобы студент стал «соучастником» в овладении учебным курсом. Каждый из нас искал способы реализации этой установки, постоянно экспериментируя, отыскивая нестандартные подходы. А взаимный обмен этими идеями на заседаниях кафедры побуждал к активному поиску.

Благодаря атмосфере заинтересованного приятия друг друга, на кафедре никогда не было ни обид, ни склок, ни тем более конфликтов.

Со временем у каждого члена кафедры выявилась своя успешная сфера приложения сил, что сделало их известными в городе (и не только) специалистами. Например, у Кашапова С. М.— № Особенности педагогического мышления», у Ключевой Н. В.— «Психологическое консульти-

рование», у Смирнова А. А.— «Логика и юридическая психология».

С наступлением перестроечных преобразований появились и новые, молодые члены кафедры, а с ними и новые направления работы.

Например, благодаря Огородовой Татьяне Вячеславовне стала востребованной спортивная психология.

Значимым показателем успеха кафедры стал коллективный труд над учебником «Педагогическая психология» для вузов страны, где мною написаны 2 параграфа. Подготовка к их публикации вывела меня на более широкий пласт педагогической проблематики, чему я была искренне рада.

Завершив работу на кафедре в 2006 году, я с каждым годом все больше ощущаю внутреннюю теплоту и радость от работы на ней и общения с коллегами.

АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ABSTRACTS

Understanding in Education

V. D. Shadrikov

Academician of the Russian Academy of Education, doctor of psychological sciences, professor of the national research university "Higher school of economics", Moscow, Russian Federation, shadrikov@hse.ru

Abstract. The word "understanding" is one of the most widely used words in education. But let's ask the question: "What does 'understanding' mean?" and if we turn to textbooks on psychology for pedagogical educational institutions, we will see that this concept is practically absent in them. This article is devoted to the answer to this question. It contains the answer to what "understanding" means to the student, and what "understanding" means to the teacher.

Key words: understanding, academic subject, understanding in the educational process, understanding and learning, understanding and everyday concepts, understanding the text, understanding the student, the conceptual model of understanding.

The Value of the Works of V. N. Miasishchev for the Development of the Social Psychology

A. L. Zhuravlev

Academician of the Russian Academy of Sciences, doctor of psychological sciences, professor, scientific adviser of Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, adm3@psychol.ras.ru

V. P. Pozniakov

doctor of psychological sciences, professor, chief researcher of Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, pozn_v@mail.ru

Abstract. The article presents some directions of Miasishchev's development problems of social psychology and the importance of his works for the development of this branch of psychological science. Examines representations of Miasishchev on the socio-psychological phenomena on the relationship of social psychology and the psychology of relationships. Representations of Miasishchev about the place of the concept of psychological relations in the system of concepts of social psychology and its relationship with a number of other central concepts such as communication, personality, character are analyzed. The correlation of phenomena and concepts of interrelation and interaction as procedural and potential plans of the analysis of social and psychological phenomena are considered. The article analyzes the current state and prospects of development of social psychology from the standpoint of the theory of psychological relations. Theoretical representations of Miasishchev, which form the content of his theory of psychological relations, changed and developed throughout the creative path, and the author has repeatedly stated that the psychology of relations is at the very beginning of its development and in any case cannot be considered as a complete theory. Contribution of Miasishchev in the formation and development of national social psychology is still studied and presented in scientific publications is clearly insufficient. According to Miasishchev interaction and human relationships are the subject of social psychology. In the system of relations of man to reality, the leading role belongs to relations to the people whose properties are the most characteristic properties of the individual. It is fundamentally new that Myasishchev introduces the concept of interaction into social psychology, and interaction not only with other individuals, but also with groups of people. Relationships play a central role in the nature of the interaction process and in turn represent the result of interaction. The current state of psychological research in social psychology is characterized by further differentiation of research in this area. This differentiation is connected with specification of psychological relations of the person, allocation of its new types, properties and functions.

Key words: social psychology, psychology of relations, theoretical and methodological problems, interaction and relationships, psychological relationships.

Understanding the Impossible and the Unthinkable

V. V. Znakov

Doctor of psychological sciences, professor, senior researcher of Institute of psychology of the Russian Academy of Sciences,

Moscow, Russian Federation, znakov50@yandex.ru

Annotation. For the first time, the article analyzes a new psychological problem — the subject's understanding of events and situations that can be characterized as impossible and inconceivable. The problem is solved from the standpoint of the psychology of the possible. The classification of categorical signs of the discussed phenomena is carried out, five meanings of the category "impossible" and three signs of "unthinkable" are identified. The meanings depend both on objective circumstances and on the knowledge and expectations of the knowing subject: the contradiction between the logically acceptable and the physically unacceptable; "causelessness" of the event; implausibility; the unknown as impossible; meaninglessness of "situations of impossibility". Events and situations that people assess as unthinkable are characterized, first, by the suppression of the irrational by the rational; secondly, going beyond the boundaries of the usual moral reasoning, due to the impossibility of moral choice; thirdly, such a discrepancy between knowledge and the existential experience of a subject understanding the world, in which he finds himself in an ambivalent position: at the same time it is necessary and impossible to see the impossible.

Key words: understanding, possible, plausible, impossible, unthinkable.

Paradoxes in the Study of the Nature of Giftedness:

Eco-psychological Approach

V.I. Panov

Doctor of psychological sciences, professor, chief researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation, ecovip@mail.ru

Annotation. The article examines the paradox of giftedness and theoretical difficulties in studying its nature. It is shown that giftedness as a subject of research dissolves: in its countless manifestations, in a variety of theoretical approaches and models, in a variety of methodological tools used to identify and develop it. The question of the mental nature of giftedness leads to the need to change the methodological positions in understanding the psyche: from the epistemological paradigm (psyche as a property and function of a person) to the ontological one (psyche as a form of being). Based on this, it is proposed to switch to an eco-psychological concept of the creative nature of the development of the psyche (as a form of being), which at a phenomenal level manifests itself in the form of giftedness. As a result, the subject of research is not the phenomenological given of giftedness, but the conditions that ensure its generation as an emerging psychic reality.

Key words: giftedness, paradoxes, nature, epistemological paradigm, ontological paradigm, eco-psychological approach, the creative nature of the development of the psyche.

To the Glorious Anniversary of the Yaroslavl School of Psychology

V.F. Petrenko

Doctor of psychological sciences, professor, corresponding member of the Russian Academy of Sciences, head of the laboratory of communication psychology and psychosemantics, faculty of psychology, Lomonosov Moscow state University, Moscow, Russian Federation, viktor-petrenko@mail.ru

Abstract. The article is devoted to the history of the Yaroslavl psychological school and memories of meetings with its representatives.

Key words: Yaroslavl, faculty of psychology, egregor, educational institution, scientist, psychologist.

Structural and Functional Organization of Mental regulation of Mental States of the Subject

A. O. Prokhorov

Doctor of psychological sciences, professor, head of the department of general psychology of Kazan (Volga region) Federal University,

Kazan, Russian Federation, alprokhor1011@gmail.ru

Abstract. The article considers a model of structural and functional organization of mental regulation of mental states, which is based on long-term studies of the relationship between mental States and the structures of the subject's consciousness. The components of the model are mental (subjective) experience, the self system, semantic structures, reflection, experiences, mental representations, target characteristics, situations, cultural space, lifestyle, regulatory actions, feedback, and time factors. The structures of consciousness integrated into mental (subjective) experience are characterized by their specific influence on mental states, as well as by

special, specific relationships among themselves. The regulation is based on the mechanisms of changing a particular mental state.

Key words: mental state, regulation, consciousness, structure, function, model.

System Qualities as Meta-Operators of Consciousness (Article One)

A. V. Karpov

Corresponding-member of the Russian Academy of Education Doctor of psychology, professor of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, anvikar56@yandex.ru

Abstract. Theoretical and methodological materials are presented. They reveal and explain the essence of the operational functions of system qualities in providing consciousness. The article substantiates the position that the main properties of consciousness (its attributes) that derived from the basic characteristics of system qualities. A new interpretation of the main attributes of consciousness — its ideality and self-presentation-is given. System qualities are explicated in a fundamentally new function — as operational means of maintaining consciousness. Based on the formulated approach, an explanation of the cognitive mechanisms underlying the generation of new content by the psyche and forming the basis of thinking is proposed.

Key words: consciousness, system qualities, attributes, ideal, emergence, intentionality, transcendence, integration, synergy, operator, thinking.

The Use of the Corpora Marking Method to Monitor Behavioral Display of Emotional State in the Insight Problem Solving

I. Yu. Vladimirov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of general psychology of Demidov Yaroslavl State University, researcher of the Laboratory of Psychology and Psychophysiology of Creativity at IP RAS, Yaroslavl — Moscow, Russian Federation, kein17@mail.ru

I. N. Makarov

Researcher at the Department of Scientific Research and Innovation at Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, reoge@mail.ru

Abstract. This paper examines the applicability of the corpora markup method to investigate the insight problem solving. It proposes features and events that manifest themselves in behaviour, the marking of which contributes to a more accurate and ecological valid study of the emotional state. Conclusions are drawn on the positive and negative sides of using the videocorpora as part of the insight study.

Key words: insight, problem solving, impasse, emotion, multimodal corpus.

Self-Regulation as a Factor of Development of Learning-Ability

E. V. Karpova

Doctor of psychology, professor of the department of pedagogy and psychology of primary education of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, evkar55@yandex.ru

Abstract. Theoretical and empirical materials are presented that reveal and explain the relationship between self-regulation and learning ability. Experimentally proved the position that the purposeful formation of self-regulation skills has a positive impact on the development of learning. The article substantiates the fundamental possibility of developing a special training aimed at developing self-regulation, which simultaneously acts as an effective means of developing learning ability as a factor of readiness for school education and all this training.

Key words: self-regulation, learning ability, psychological readiness for school, general ability, indicator, training, preschool children.

Resource Thinking in the Professional Activity of the Subject

M. M. Kashapov

Doctor of psychology, professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, smk007@bk.ru

Abstract. For the first time, the resource of the subject's thinking is considered as a metaresource that makes it possible to perform activities based on the maximum use of their individual (professional and personal) capabilities. Particular attention is paid in the context of mental activity to the psychological analysis of the genesis of the resource, the emergence and development of which goes through 12 stages. An understanding of the resource as a quantitative measure of opportunity is presented. The conditions that allow to get a certain results presented. The realization of the metacognitive approach allowed to select various functions of resource thinking. It has been substantiated that the basis of psychological mechanisms and patterns of functioning of resource thinking is based on specific methods of perception, comprehension (finding new meanings) and

constructive processing of information. The main structural characteristics of resource thinking in the professional activity of the subject are highlighted and described. These characteristics serve as diagnostic indicators of the degree of formation of resource thinking.

Key words: resource thinking, professional activity, subject.

The Role of Professional Communities in the Ethical Regulation of the Psychologist-Consultant's Activity

N. V. Klyueva

Doctor of psychology, professor of the department of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation,

nadezhda@uniyar.ac.ru

E. G. Runovskaya

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,

Russian Federation, erunovskaya@bk.ru

Abstract. The article analyzes the role of professional associations of psychological consultants in solving ethically complex cases. The importance of the code of ethics and the ethics Commission in the regulation of the activity of a psychologist-consultant is considered. Presents the experience of the Ethical Commission of the NP "Regional Association of psychologists-consultants" (Yaroslavl).

Key words: professional Association, psychologist-consultant, code of ethics, ethical regulation, ethical commission.

Integration as a Methodological Category of Psychology

V. V. Kozlov

Doctor of psychology, professor of the department of social and political psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, kozlov@zi-kozlov.ru

Abstract. The article analyzes the category of integration in modern psychology at the level of general, research and influencing methodology. The main attention is paid to the category of integration — the basis for the development of an integrative methodology as a consistent concept that interprets the problem of a subject, method, fact, explanation, theory in their relationship. Intensive integrative psychotechnologies, which the author has been developing over the past 30 years, are considered as empirical methods in practical psychology.

Key words: integration, methodology, theory, method, consciousness, personality.

The Phenomenon of Faculty: Anniversary Reflections

V.A. Mazilov

Doctor of psychology, professor of the department of general and social psychology, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, v.mazilov@yspu.yar.ru

Abstract. The article is devoted to an attempt to reconstruct the circumstances of the creation of the Faculty of Psychology at Yaroslavl State University in 1970. The article contains material revealing the prerequisites for the opening of the faculty in Yaroslavl. The article makes an attempt to identify the characteristic features of the new faculty that determined its viability and allowed it to become one of the largest centers of psychological education and psychological science in the USSR in a short time.

Key words: psychology, Yaroslavl University, faculty of psychology, science, practice.

The Role of the "Dark Triad" of Personal Qualities in the Adaptation of Deviants

N. N. Mekhtikhanova

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department general psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, natnik1@list.ru

A. V. Yadrakhina

Master student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,

Russian Federation

Abstract. The article deals with the problem of the "Dark triad" — a complex of negative qualities that are condemned in society and negatively affect the individual and his interaction with society, in general, on his adaptation. Various types of deviations were selected as an objective indicator of adaptability. The sample consisted of a total of 80 people divided into 3 groups: persons with chemical dependence (alcohol, drug, mixed type); persons serving sentences in male correctional colonies of the general regime of the YaO; persons who

are characterized by socially-normative behavior, have not been brought to criminal responsibility and do not have a predilection for surfactants. The results of an empirical study are presented. It was found that groups of deviants are characterized by more pronounced indicators of the "Dark triad". Individuals with chemical dependence have higher indicators of the qualities of the Dark triad and are generally less adaptive compared to the other two groups.

Key words: "Dark triad", machiavellianism, narcissism, psychopathy adaptation, deviation, complex life problems solving.

Clarified Classification of Personal Professionalization Cycles

Yu. P. Povarenkov

Doctor of psychology, professor of the department of general and social psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation, y.povarenkov@yspu.org

Abstract. The article is devoted to the implementation of a cyclical approach to understanding the professional and career development of an individual. The concept of the cycle of professionalization is fixed. Highlighted the macrocycles and microcycles of the work and professional path of the individual. The psychological structure of professionalization cycles is revealed, their specific differences and patterns of flow are revealed. The following grounds for the differentiation of cycles have been determined: duration of the course, time units of measurement of duration, time of beginning and end, reasons for completion, connection with a specific profession, specificity of grounds for psychological periodization, and a number of others. It has been established that macrocycles and microcycles of the work and professional path form a complex level system. It is shown that the allocation and definition of the level system of macrocycles and microcycles of professionalization is of great practical importance in terms of optimizing the support of a person at different stages of his professional and career development.

Key words: macrocycles and microcycles of the work and professional path, professional development of the personality.

Psychology of Understanding in the Works of M. S. Rogovin, as one of the Directions of Development of the Yaroslavl Psychological School

A. E. Simanovskiy

Doctor of pedagogy, head of the department of special (correctional) pedagogy and psychology of Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky,

Yaroslavl, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the contribution of M.S. Rogovin to the development of the theory of the psychology of understanding. M.S. Rogovin was one of the founders of the Yaroslavl psychological school and left behind numerous students and followers of his ideas. One of the Central ideas of his scientific work concerned the development of a theory of the psychology of understanding. The article presents the main provisions of this theory. The provision on organizational structure of the process of understanding the situation about the importance of the analysis of the studied object with a common semantic context, the situation about the need for verbal coding of imaginative stimuli external environment for the implementation of their understanding and position about the three stages of understanding that make up the cycle of this process.

Key words: M. S. Rogovin, psychology of understanding, theory of psychology of understanding, structure of understanding, dynamics of the process of understanding.

Macrodynamic Aspect of Analysis of Components of University Adaptability of First-Year Students

A. A. Smirnov

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of pedagogy and pedagogical psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, asmirnov1970@bk.ru

E. A. Solovyeva

Bachelor student of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,

Russian Federation, solovyeva.ev205@gmail.com

Abstract. It is necessary to investigate students' adaptedness at University to correct single individual development. In addition, it is important to have been researching the macrodynamics of University adaptedness (UA) for several years to be able foretell both the development of general UA and establishment of its model. Creation functional regularity of macro changes of UA will allow extrapolating drops and rises of students' adaptedness. In this article it has been established that there is such functional regularity of the macrodynamics of UA among students. Based on a systematic approach to the study of the phenomenon, cross-sections of samples of first-year students from different years of admission were considered: from 2011 till 2019 Differences

between samples of various years of admission to University have been proved with statistical analysis of the results. The research is comprehensive because we examined UA as complicated phenomena including three general ingredients: social, professional and didactical. There are differences between these components and general macrodynamics that has partly permitted to find out individual ways of changing for all of them. The specificity of macrodynamics on the whole is sinusoidal which made it possible to identify cycles and establish would-be forecasts of UA in the future.

Key words: components of University adaptedness, the macrodynamic, students.

Motivational Determinants of Choice of Safe and Dangerous Professions

L. Yu. Subbotina

Doctor of psychology, professor of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, sublara@mail.ru

T. L. Chudakova

Postgraduate student of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, tatiana19952211@yandex.ru

Abstract. Currently study of problems of psychological safety becomes more and more actually, especially for highly hazardous professions. Also motivation issues are one of the important in modern psychology. The purpose of the study is to find out the psychological mechanisms which determine the ability of fulfillment dangerous or safe professions. The sample was formed by the principle of contrasting groups. The first group consisted of military men, the second group consisted of non-military people. The data were collected with the help of psychological methods: a questionnaire for diagnosing a tendency to the safety state by L. Yu. Subbotina and T. L. Smirnova; «Readiness for Risk» by A. M. Schubert; «Motivation for success and fear of failure» by A. A. Rean. As a result motivational basis of preference of dangerous and safe professions were identified. The role of the safety state in the work of military was shown. Component and structural differences in the organization of achievement motivation, risk-taking and a tendency to the safety state was identified between groups of military personnel and people whose professions are not associated with a risk to life. The correlation between tendency to the safety state, achievement motivation and tendency to risk was found.

Key words: safety, safety state, dangerous professions, safe professions, military men, achievement motivation, tendency to risk.

Meditation as a Tool of Psychological Counseling in the Aspect of Existential, Metasystem, Integrative Approaches in Psychology

M. I. Faerman

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of consulting psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl,

Russian Federation, mifolog@mail.ru

Abstract. The article reveals the phenomenon of meditation as a subject and tool of psychological counseling through a comparative analysis of three current paradigms in psychology: existential, metasystemic and integrative.

Key words: meditation, integration, integrative approach, metasystem approach, existential approach.

Regulative Function of Reflexivity and Internality in the Burnout Syndrome of Male and Female Managers

A. V. Chemyakina

Candidate of psychological sciences, associate professor of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, anyachemy@mail.ru

Abstract. The paper presents the problem of the relationship of reflexivity and internality with the burnout indicator. It is shown that in the group of managers with low burnout rates, there is a greater adaptability of the individual to the conditions of managerial activity due to the «synergetic effect», which is provided by the compensatory function of reflexivity and internality. Differences in the structures of the studied qualities (reflexivity, internality, burnout indicators) are differentiated by gender.

Key words: reflexivity, internality, burnout syndrome, managerial activity, men and women managers.

Yaroslavl — Irkutsk: a Time-Tested Relationship

T. A. Voronova

Doctor of psychology, associate professor, head of the department of social psychology and humanities of Irkutsk State Medical University, Irkutsk,

Russian Federation, klim75@bk.ru

Abstract. The article chronologically presents the 28-year history of interaction and cooperation between representatives of the Yaroslavl psychological school and Irkutsk psychologists. The results of cooperation and its main directions are reflected. The author traces the continuity in the development of the ideas of Yaroslavl professors in the works of Irkutsk psychologists of different generations.

Key words: Yaroslavl psychological school, psychology in the city of Irkutsk, interaction, cooperation, history.

Contribution of the Demidov Yaroslavl State University Faculty of Psychology to the Creation and Work of the First Russian Scientific Medical Psychology Journal

V. A. Uryvaev

Candidate of psychological sciences, associate professor at the department of medical psychology in Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl,

Russian Federation, ladoyar@mail.ru

Abstract. The publication focuses on the history of the first researches in the medical psychology at the Department of Psychology in Yaroslavl State University. The modern state is described in case of scientific e-journal «Medical Psychology in Russia». The focus is on the discussion of the graduates articles published in the journal.

Key words: medical psychology, Department of Psychology in Demidov Yaroslavl State University, «Medical Psychology in Russia», Yaroslavl State Medical University.

History of the Faculty of Psychology of Demidov Yaroslavl State University

A. A. Karpov

Doctor of psychology, associate professor of the department of labor psychology and organizational psychology of Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, karpov.sander2016@yandex.ru

Abstract. The article presents materials about the history of formation and development of one of the oldest psychology faculties in the Russian Federation — the faculty of psychology of Demidov Yaroslavl State University. A detailed historical and retrospective analysis of the main stages of the development of the faculty of psychology, the emergence of its structural divisions, the formation of scientific schools, the activities of scientists associated with it, and much more is given.

Key words: faculty of psychology of DYSU, anniversary, history, traditions.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Владимиров Илья Юрьевич

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества ИП РАН, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Москва
Ярославль
kein17@mail.ru

Воронова Татьяна Анатольевна

доктор психологических наук, доцент, заведующая кафедрой социальной психологии и гуманитарных наук Иркутского государственного медицинского университета, г. Иркутск, Российская Федерация
klim75@bk.ru.

Журавлёв Анатолий Лактионович

академик РАН, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель ФГБУН Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация
adm3@psychol.ras.ru

Знаков Виктор Владимирович

доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация
znakov50@yandex.ru.

Карпов Александр Анатольевич

доктор психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
karpov.sander2016@yandex.ru.

Карпов Анатолий Викторович

член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии труда и организационной психологии, декан факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, председатель Ярославского регионального отделения Российского психологического общества, г. Ярославль, Российская Федерация
anvikar56@yandex.ru.

Карпова Елена Викторовна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация
evkar55@yandex.ru.

Кашапов Мергалияс Мергалимович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
smk-007@bk.ru.

Клюева Надежда Владимировна

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой консультационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, директор Центра корпоративного обучения и консультирования Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
nadejda@uniyar.ac.ru.

Козлов Владимир Васильевич

Президент Международной Академии Психологических наук, доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой социальной и политической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
kozlov@zi-kozlov.ru.

Мазиллов Владимир Александрович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Института педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация
v.mazilov@yspu.yar.ru.

Макаров Игорь Николаевич

стажер-исследователь управления научных исследований и инноваций Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
geoge@mail.ru

Мехтиханова Наталья Николаевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
natnik1@list.ru.

Панов Виктор Иванович

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики, Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Психологический институт Российской академии образования», г. Москва, Российская Федерация
escovip@mail.ru

Петренко Виктор Федорович

доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, заведующий лабораторией психологии общения и психосемантики факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация
escovip@mail.ru.

Поваренков Юрий Павлович

доктор психологических наук, профессор кафедры общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация
y.povarenkov@yspu.org.

Позняков Владимир Петрович

доктор психологических наук, главный научный сотрудник Института психологии РАН, г. Москва, Российская Федерация
pozni_v@mail.ru.

Прохоров Александр Октябринович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, Российская Федерация
alprokhor1011@gmail.com.

Руновская Елена Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
egunovskaya@bk.ru.

Симановский Андрей Эдгарович

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой специальной (коррекционной) педагогики и психологии Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Ярославль, Российская Федерация
simanovsky@yandex.ru.

Смирнов Александр Александрович

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
asmirnov1970@bk.ru.

Соловьева Елизавета Валерьевна

студент-бакалавр Ярославского государственного университета П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
solovyeva.ev205@gmail.com.

Субботина Лариса Юрьевна

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
sublara@mail.ru.

Третьякова Галина Федоровна

в 1980–2000-е гг. старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

Урываев Владимир Анатольевич

кандидат психологических наук, доцент по кафедре медицинской психологии Ярославского государственного медицинского университета, г. Ярославль, Российская Федерация
ladoyar@mail.ru.

Фаерман Михаил Исаакович

кандидат психологических наук, доцент кафедры консультационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
mifolog@mail.ru.

Чемякина Анна Вадимовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и организационной психологии, Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
anyachemy@mail.ru.

Чудакова Татьяна Леонидовна

аспирант кафедры психологии труда и организационной психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация
tatiana19952211@yandex.ru

Шадриков Владимир Дмитриевич

академик РАО, доктор психологических наук, профессор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация
shadrikov@hse.ru.

Ядрухина Анастасия Вячеславовна

магистрант факультета психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация.

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ, ПРЕДСТАВЛЕННЫМ НА ПУБЛИКАЦИЮ

Уважаемые читатели!

В целях внедрения в ЯрГУ унифицированного издательского оформления материалов в научных изданиях, облегчающее их обработку в международных и национальных банках информации и позволяющее минимизировать искажения данных по цитированию, и включению нашего журнала в РИНЦ, прием материалов осуществляется по следующим требованиям.

В каждой статье должны быть указаны следующие данные:

1. Сведения об авторах

Обязательно:

- **Фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке);**
- **полное название организации** – место работы каждого автора в именительном падеже (на русском и английском языке). Если все авторы работают в одном учреждении, можно не указывать место работы каждого автора отдельно;
- **адрес электронной почты для каждого автора;**
- **должность, звание, ученая степень.**

Опционально:

- подразделение организации;
- другие сведения об авторах.

2. Название статьи

Приводится на русском и английском языках

3. Аннотация (объем не менее 100 и не более 300 слов, отражающее основное содержание работы таким образом, чтобы читатель мог составить полное представление об этом содержании)

Приводится на русском и английском языках

4. Ключевые слова (до 10 слов).

Ключевые слова или словосочетания отделяются друг от друга точкой с запятой. Приводится на русском и английском языках

5. Тематическая рубрика (код)

Обязательно – код УДК;

Опционально – другие библиотечно-библиографические предметные и классификационные индексы.

Список литературы

Требования к оформлению рукописи статьи

1. Содержащийся в файле текст должен быть оформлен в редакторе Microsoft Word 97 и выше.
2. Формат страницы А4, ориентация «книжная».
3. Все поля по 20 мм.
4. Тип шрифта — Times New Roman, размер 14 пт.
5. Междустрочный интервал 1,2, выравнивание по ширине, абзацный отступ 1,25 см.
6. Рисунки только черно-белые включаются в текст. Подписи к рисункам делаются внизу. Нечитаемые рисунки будут удалены из текста.
7. Таблицы прилагаются по ходу текста, снабжаются заголовками и имеют сквозную нумерацию.
8. Количество иллюстративного материала не должно превышать 5 рисунков (таблиц, графиков и т.д.)

Примеры оформления списка литературы

Бойко, В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. — СПб.: Питер, 1999. — 105 с.

Карпов, А. В., Савина, Н. С. психическое выгорание в управленческой деятельности: монография. — М.-Ярославль: РАО, 2010. — 404 с.

Петров, Ю. В. Экономическая теория: учебник. — СПб.: Астрель, 2010. — 391 с.

Экономика предприятия: учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Петров, Д. И. Иванов, С. И. Сидоров; под ред. Р. П. Викторовой. — М.: Академия, 2011. — 327 с.

Статьи из журналов оформляются следующим образом:

Субботина, Л. Ю. Интегративная модель психологической защиты // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. — 2005. — № 3 (24). — С. 111–117
Здесь указывается автор, приводится название статьи, год издания, номер и страницы журнала, на которых размещена статья.

Словари оформляются подобным образом:

Власов, О. И. Толковый словарь. — М.: Дрофа, 2010. — 1020 с.

Электронные ресурсы выглядят в библиографическом списке следующим образом:

Аминов, Н. А. Природные предпосылки возможности самореализации учителей начальной школы / Н. А. Аминов // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. <http://psyjournals.ru/psyedu/1998/n2/Aminov.shtml>

Словарь юридических терминов [Электронный ресурс]. — <http://...> (Дата обращения)

Психологический словарь [Электронный ресурс]. — <http://...> (Дата обращения)

Водянец, П. Л. Планирование на предприятии [Электронный ресурс]. — <http://...> — статья в интернете. (Дата обращения)

Громова, С. В. Исследование влияния роста заработных плат на уровень жизни населения [Электронный ресурс]: авт. дисс... к. э. н. — <http://...> — ссылка на автореферат диссертации. (Дата обращения)

Библиографический список не должен в основном состоять из электронных ресурсов.

Пример оформления текста

УДК

Название статьи

Авторы, город

Данные об авторах, электронная почта

Аннотация.

Ключевые слова.

Название статьи (англ)

Авторы, город (англ)

Данные об авторах (англ)

Аннотация. (англ)

Ключевые слова. (англ) электронная почта

Текст статьи. Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст
Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст Текст
Текст Текст Текст Текст

Литература.

Материалы публикуются в авторской редакции.

