

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

---

# МИР ПСИХОЛОГИИ

*Научно-методический журнал*

№ 2 (90)

Апрель — июнь



Москва  
2017

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзором)

Свидетельство ПИ № ФС77-62454 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России*

**Главный редактор**

*Э. В. Сайко*

**Заместитель главного редактора**

*С. К. Бондырева*

**Члены редакционной коллегии:**

*Ш. А. Амонашвили, О. С. Анисимов, А. Г. Асмолов, А. А. Деркач,  
Ю. П. Зинченко, В. А. Пономаренко, В. М. Розин,  
В. В. Рубцов, В. М. Тиктинский-Шкловский,  
С. Д. Максименко (Украина, Киев),  
Michael Cole (Майкл Коул) (USA, San Diego La Jolla),  
Serena Veggetti (Серена Веджетти) (Italy, Roma),  
Gerhard Witzlack (Герхард Витцлак) (Bundesrepublik Deutschland,  
Berlin)*

*От редколлегии*

### **Картина мира как условие организации жизнедеятельности человека и как познавательный конструкт**

В сложных условиях развития современного общества — условиях нестабильности, неустойчивости и неопределенности при одновременно растущей многомерности вновь возникающих структур и систем, развертывании новых отношений и объективно формирующихся связей субъектов исторического процесса, при усилении информационного прессинга на объективно складывающиеся отношения между ними и на новое, значительно усложнившееся и постоянно расширяющееся и углубляющееся знаниевое пространство — растет потребность и объективно усложняется возможность целостного восприятия, осмысления и понимания мира, открывающегося перед человеком новыми гранями. «Мир оказался гораздо сложнее той картины мира, которая соответствовала устремлениям человека индустриального» [6. С. 13]. Но без адекватного восприятия, без смысловой оценки, осознания и соответствующего понимания реальной современной действительности не могут успешно решаться задачи соответствующей организации жизнедеятельности человека и проблемы культурно-исторического прогресса Социума в выполнении социальной формы движения.

В этом плане «картина мира» как особый феномен, фиксирующий взаимосвязь и взаимодействие человека с миром и отношение к нему и формируемый объективно как момент и результат становления отношений и деятельности в сложной структуре процесса антропогенеза и развертывания социального движения, реально выступает активно действующим фактором в этих процессах. И поэтому познание картины мира приобретает особый смысл.

Однако она остается еще нечетко определенной и практически не осмысленной на уровне теоретического понятия. Достаточно посмотреть соответствующие словари и энциклопедии, в которых картина мира в целом представлена скупо и довольно неопределенно и в которых вас чаще отсылают к определению «научной картины мира», затрагивающему, как правило, общие представления о мире, выработанные в системе научных, в основном естественно-научных, знаний. Отсылают вас к научной картине мира и в Новой философской энциклопедии (2010), где, однако, в статье известного философа В. С. Степина [9] ставится вопрос о необходимости, наряду с определением картины мира в естественных и физических науках, общего научного определения картины мира и при этом говорится о необходимости включать в определение картины мира не только видение природы и мира, противостоящих обществу, но и само общество, расширяя при этом емкость ее (картины мира) понимания как отражающей действительность бытия человека. И в этом плане картина мира предстает бесконечным многообразием культурных определенностей на дистанции исторического выполнения социальной эволюции [8; 10 и др.].

Можно говорить о «картине мира» первобытного общества, о «картине мира» эпохи древнейшей цивилизации, античной эпохи, эпохи Возрождения и о современной «картине мира». «Является ли в таком случае картина мира совокупностью представлений о мире, характерных для данной эпохи?» — спрашивает Сагатовский и отвечает: «Нет, это не вся совокупность,

но ее **категориальный** каркас, однако неотрефлексированный, данный в той конкретной форме (преимущественно религиозной, художественной, научной и т. д.), которая специфична именно для данной культуры. Такой каркас присутствует и в библейской картине мира, и в кибернетической или синергетической, и в различных стилях архитектуры или музыки, в мифологии и поэзии и т. д.» [6. С. 5]. И далее: «Преодолевая узкую естественно-научную трактовку картины мира, мы должны в понимании самого мира отойти от сциентического сведения его к объективной реальности. Образ субъекта данной культуры, категориальный каркас человека, его “я-образа” также входит в картину мира. Картина мира — не просто метатеоретическая предпосылка научного познания, но метадеятельностная предпосылка человеческой жизнедеятельности в целом» [Там же. С. 7].

«...Картина мира есть *целостный образ мира* (курсив мой. — Э. С.), основа категориального каркаса которого отражается в “клеточке” философского знания» [Там же. С. 7], включающей не только субъект-объектные отношения, но и субъект-субъектные.

«Картина мира» в вышерассмотренном определении предстает как сложный познавательный конструкт, отражающий в сознании человека многомерную реальность его бытия в мире и мир, представленный ему, восприятие, осмысление и понимание которого является необходимым условием его существования.

При этом фиксируется, что «картина мира» есть целостный «образ мира», однако оговаривается, что основа его категориального каркаса отражается в клеточке не только субъект-объектного, но и субъект-субъектного отношения в их сложном взаимодействии.

Проблема соотношения определений (и понятий) «картина мира», «образ мира», «представление», «мировосприятие», «мировоззрение», «модель мира» особая и пока решается неоднозначно [2; 3].

Встает вопрос: синонимичны ли они, как порой представляется это в литературе? Например, в работе А. Я. Гуревича «Категории средневековой культуры» [1] «образ мира», «картина мира», «модель мира», «мировидение» рассматриваются как однопорядковые, равнозначные.

Но реально указанные термины при возможной используемой взаимозаменяемости, часто предлагаемой в литературе, имеют и свои особые смысловые нагрузки и оттенки, заключающие сложно обусловленные и порой трудноуловимые характеристики отношения человека к миру, что требует специального анализа.

В сфере познания отношения индивида к миру в психологии (где «образ мира» выступает наиболее активно используемым конструктом) в контексте познания восприятия выстроена концепция «образа мира» А. Н. Леонтьева, который отмечал, что «проблема восприятия должна ставиться как проблема построения в сознании индивида многомерного образа мира, образа реальности. Что, иначе говоря, психология образа (восприятия) есть конкретно-научное знание о том, как в процессе своей деятельности индивиды строят образ мира — мира, в котором они живут, действуют, который они сами переделывают и частично создают, это — знание также о том, как функционирует образ мира, опосредствуя их деятельность» в объективно реальном мире [4]. Эта позиция, разрабатываемая в психологии (С. Д. Смирнов, Ф. Е. Василюк и др.) прежде всего в рамках деятельностной теории, раскрывает сущностный смысл позиции индивида в освоении им мира на собственно психологическом уровне и позволяет раскрывать важнейшие аспекты организа-

ции жизнедеятельности индивида на основе опосредования его деятельности не только освоением действительности, но и построением ее образа и одновременно на основе опосредования образа его деятельностью и его деятельности. При этом важно высветить как перспективную в раскрытии сущности индивидуального образа позицию, согласно которой «свойства осмысленности, категориальности суть характеристики сознательного образа мира, не имманентные самому образу мира, его сознанию. Они, эти характеристики, выражают объективность, раскрытую *совокупной общественной практикой, идеализированной в системе значений*» (курсив мой. — Э. С.) [4]. В присвоении значений, выработанных в общественной практике, раскрываются социальная сущность и взаимосвязь *образа мира индивида*, необходимого в его реальном индивидуальном функционировании в качестве носителя социального и в построении его сознательной деятельности, и *образа мира другого уровня* — уровня, общественно выработанного, ставшего основанием формирования отношения Человека не только к внешнему, противостоящему ему миру, но и к создаваемому им как необходимого условия его человеческого существования и действия, в частности, как принципиально нового в мире живого проявления активности — деятельности. Последняя полагает не только цель, мотив, определяющие и соответствующее осмысленное поведение, и действительность, и особый результат, когда в качестве него выступает, например, не удовлетворение голода, а создание определенных искусственных средств дальнейшего действия (последнее полагало, в частности, формирование определенного образа конкретного орудия труда, предусматривающего соответствующие конкретные приемы его обработки и предстоящего действия им в конкретной социальной среде) [7].

При этом индивидуальный образ мира изначально формируется как необходимый конструкт становления в процессе антропогенеза конкретных свойств человека (*самости* как сознательного выделения себя в мире и *субъектности* как условия активной действенной позиции в структурировании формирующегося в этом процессе отношения — к действительности, к себе, к другим).

Формирование в качестве структурно-содержательной характеристики процесса антропогенеза и во взаимосвязи, взаимодействии и взаимообусловленности конструктов, его образующих: сознания, деятельности (как особого типа активности), отношения (к себе, к другим, к действительности) и таких собственно человеческих свойств, как субъектность и самость, обеспечивающих позицию выделения себя в мире в системной целостности этого процесса, стало мощно действующей силой в появлении и развитии особой способности человека — отделения себя от мира и в мире и формирования специфического отношения к миру — картины мира. Последняя, сложно представленная в своей структурно-содержательной и поуровневой характеристике системной целостностью, включает в свою социальную сущность *индивидуальный образ мира*. Но она отражает видение и представление мира не просто как некую противостоящую Человеку (как носителю социального движения) слепую реальность, а содержательно и разноуровнево дифференцированную целостность, полагающую его отношение к последней при выстраивании сущностной (для него) на каждом уровне исторического движения ее характеристики (включающей как природный мир, воспринимаемый и осмысливаемый соответствующим образом при постоянном повышении уровня понимания его и углублении отношения к нему, так и конструкты своего реального бытия, формируемые в системе организуемых им действий по воспроизводству его жизнедеятельности и в контексте структурно-содержательной деятельности коллектива).

И в этом плане картина мира выступала и выступает необходимым основанием адаптивных свойств *создаваемой человеком культуры* во всей сложности ее системной целостности, включающей все уровни ее проявления и изменения в культурно-историческом осуществлении социального движения.

Картина мира Человека, изначально представленная как сложно организованное идеальное образование, изменялась; расширялось и усложнялось ее содержание в процессе исторического развития общества, роста знаний, углубления понимания мира и дифференциации форм и уровней культурной представленности Социума в эпохально разные исторические периоды (от уровня отражения ее в мифах первобытной истории до уровня выстраиваемых концепций ее видения в современной действительности).

Но постоянно в историческом выполнении социального движения формировались точки исторического роста Социума, выполняемые наиболее продвинутыми обществами и при разных уровнях такого рода выполнения в целом. Во всех случаях характеристики картины мира Социума и человека как его носителя определялись общим уровнем знаний, понимания и технико-технологических достижений стран, несущих эстафету социокультурного прогресса общества в целом.

Но общая картина мировидения достаточно пластична, и человек в своем видении мира выстраивает соответствующий образ мира как реально действенный, замкнутый на большую определенность конструкт своей жизнедеятельности, включающей уровень и особенности организации его деятельности, характер отношений и его внутренний мир как носителя определенной культуры.

Картина мира неолитического человека, некоторые особенности которой выявляются в сохранившихся мифах, зафиксированных в этнографических материалах прошлого века, отлична от картины мира жителей Шумера IV—II тыс. до н. э., запечатленной в письменных мифах, и отражает эпохально новый уровень исторического развития общества — эпоху древнейшей цивилизации. Мир античный отображен не только в высокохудожественных мифах, но и в формируемом философском отношении к нему. Принципиально новой выступает картина мира эпохи Возрождения, отбившая новый уровень достижений Человека в его историческом движении и имеющая более сложное содержание. Динамика изменений картины мира отражает, естественно, общее изменение уровня и характера знания, понимания и видения мира, определенную общечеловеческую общность его видения, например, как мира механического во второй половине XVII в., электродинамического — в конце XIX в., квантово-релятивистского — в первой половине XX в. Во второй половине XX в. общенаучная картина мира начинает развиваться на базе идей универсального эволюционизма, соединяющего принципы эволюции и системного подхода и т. д.

Современный мир предстает как многомерный, взаимодополнительный, вероятностный, информационно-энергетический. Необходимо отметить, что в начале XXI в. интерес к картине мира, к сложной, многогранной ее представленности заметно вырос, что в какой-то степени обусловливается множественными проблемными ситуациями, возникшими в развитии общества, и внутренней потребностью в пересмотре понимания реально представленного, принципиально нового пространства его бытия во всей его сложности. И поэтому стоит вопрос не только о расширении знаний (физических, астрономических, экологических, биологических и др.) и новых представлений о мире, в котором мы живем, но и о расширении пространства его видения и об углублении структурно-содержательного понимания его,

его сущностной характеристики как условия бытия Человека в целом, полагающего отношение человека к нему и к себе в нем.

Позиция «Человек и Мир», вычлененная как особая реальность бытия С. Л. Рубинштейном в его одноименной работе [5], приобретает особый смысл.

Человек — единственное существо, которое противостоит Миру, создавая не существующий в природе Мир. Но противостоя Миру, он находится в неразрывных отношениях с ним. И только в отношении к нему он созидает свой особый мир. И в этом отношении выступают общность и целостность позиции Человека как носителя социального движения, определяющие исходные характеристики познания его как явления Всеобщего бытия. Только в такой специфической связи человек особо противостоит миру — целостно, во всей иерархии форм и уровней своего отношения к нему, обусловленного культурно-историческим развитием общества и своего собственного. Только выстраивая свое отношение к миру, к осмысливаемой им действительности в широком плане их понимания и как открытия себя в мире, Человек способен целенаправленно действовать, мотивировать свои действия, совершенствовать их. Целостность и всеобщность лежат в этом плане в основе всех уровней открытия, познания, понимания мира во всей многоплановой и многоуровневой иерархии возникающих картин мира в жизни Человека, дифференцирующихся по разным параметрам и признакам. Поэтому картина мира, выстраиваемая Человеком, выполняет важную функциональную нагрузку в развертывании культурно-исторического процесса и субъектного осуществления человека — от индивидуально представленного уровня до всего Социума. И на каждом этапе исторического процесса в многоуровневом и многоплановом его выполнении картина мира проецируется всей культурой Человека (при всей множественности и мозаичности ее структурно-содержательной представленности), в ее общеисторической оценке как показателе уровня развития Социума. И адаптивные свойства культуры определяются картиной мира, освоенной Человеком на соответствующих уровнях выполнения культурно-исторического процесса во всем многообразии и многоуровневости его осуществления на разных этапах социальной эволюции, где нормы прогресса задаются, как отмечалось, движением продвинутых конкретных обществ, реализующих общий потенциал в освоении человеком действительности, обеспечивающий соответствующее миропонимание и мироотношение.

В этом плане картина мира выступает как мощный психологический фактор развития коллективного сознания и формирования соответствующего уровня мировоззрения Человека. Картина мира как реально структурообразующая культурно-исторического процесса, результат и условие развития Человека выступает как объективно задаваемое и субъектно формируемое явление.

Формирование особой способности к ориентации в мире, полагающей сознательное отношение к нему и открытие себя в нем, особое видение его и понимание, формируемые в процессе антропогенеза и становления социального движения и Социума, породило принципиально новое системное образование во всеобщем бытии — «ЧЕЛОВЕК — МИР». Картина мира возникает в пространстве универсума бытия как принципиально новое явление. Человек внес особые, новые конструкторы в мир, не существующие в мире природы: искусственно изготовляемые предметы, новые системы взаимодействия и отношения к окружающей действительности. Мир противостоит человеку. И человек пытается не только действовать, познавая мир в своих целенаправленных, жизненно необходимых действиях, но и объяснять мир, понимать его и

на новом уровне своими преобразовательными-образовательными действиями воспроизводить социальный мир. И в этом плане роль картины мира в формировании и осуществлении социального движения реально имеет образовательный-преобразовательный характер.

Действенная роль картины мира реализуется в расширении и усложнении деятельности человека не только за счет соответствующего восприятия им мира, его осмысления, углубления понимания (на базе расширения знаний) как условия формирования адаптивных свойств культуры, но и в результате инъектирования в нее объективно возникающих задач в построении человеком новых уровней социокультурной организации пространства его жизнедеятельности, решение которых требует порой максимальной мобилизации знаний о реалиях конкретно-исторической ситуации функционирования общества в мире и мира, представленного ему. В мобилизации знаний о мире в коллективной общественной практике Человека в процессе его восхождения в социальном движении структурируются новые коллективные знания и представления о мире — новая картина мира. И в осуществлении этого движения формируется (благодаря соответствующей способности человека) индивидуальный образ мира, но, повторим, «свойства осмысленности, категориальности суть характеристики сознательного образа мира, не имманентные самому образу мира, его сознанию. Они, эти характеристики, выражают объективность, раскрытую совокупной общественной практикой, идеализированной в системе значений» [4].

В совокупной общественной практике формируются сложные, многоуровневые и многоплановые отношения «Человек — Мир», в структурировании и организации которых «картина мира» выступает как необходимый конструкт, обеспечивающий воспроизводство этих отношений в развертывании культурно-исторического процесса и Социума как его носителя.

Э. В. Сайко

## Литература

1. Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. — М., 1981.  
*Gurevich, A. Ja. Kategorii srednevekovoj kul'tury / A. Ja. Gurevich. — M., 1981.*
2. Казютинский, В. В. Космология, картина мира и мировоззрение / В. В. Казютинский // Астрономия. Методология. Мировоззрение. — М., 1979. — С. 224—251.  
*Kazjutinskij, V. V. Kosmologija, kartina mira i mirovozzrenie / V. V. Kazjutinskij // Astroponimija. Metodologija. Mirovozzrenie. — M., 1979. — S. 224—251.*
3. Крымский, С. В. Мировоззренческие категории в современном естествознании / С. В. Крымский, В. И. Кузнецов. — Киев, 1983.  
*Krymskij, S. V. Mirovozzrencheskie kategorii v sovremennom estestvoznanii / S. V. Krymskij, V. I. Kuznecov. — Kiev, 1983.*
4. Леонтьев, А. Н. Образ мира [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 251—256. — Режим доступа: <http://www.psychology.ru/library/00031.shtml>  
*Leont'ev, A. N. Obraz mira [Elektronnyj resurs] / A. N. Leont'ev // Izbr. psihol. proizvedenija : v 2 t. — M., 1983. — T. 2. — S. 251—256. — Rezhim dostupa: http://www.psychology.ru/library/00031.shtml*
5. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997.  
*Rubinshtejn, S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — M. : Nauka, 1997.*
6. Сагатовский, В. Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения : в 3 ч. / В. Н. Сагатовский. — СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1999. — Ч. 2. — С. 4—25.  
*Sagatovskij, V. N. Filosofija razvivajushhejsja harmonii: filosofskie osnovy mirovozzrenija : v 3 ch. / V. N. Sagatovskij. — SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 1999. — Ch. 2. — S. 4—25.*
7. Сайко, Э. В. Образ мира как условие бытия и действия человека / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2009. — № 4. — С. 3—10.  
*Sajko, Je. V. Obraz mira kak uslovie bytija i dejstvija cheloveka / Je. V. Sajko // Mir psihologii. — 2009. — № 4. — S. 3—10.*

8. *Степин, В. С.* Идеалы и нормы науки [Электронный ресурс] / В. С. Степин // Нов. филос. энцикл. : в 4 т. — М., 2010. — Режим доступа: <http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH4b37a6d17a2f780a5fb64b>

*Stepin, V. S.* Idealy i normy nauki [Elektronnyj resurs] / V. S. Stepin // Nov. filos. jencikl. : v 4 t. — M., 2010. — Rezhim dostupa: <http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH4b37a6d17a2f780a5fb64b>

9. *Степин, В. С.* Научная картина мира [Электронный ресурс] / В. С. Степин // Нов. филос. энцикл. : в 4 т. — М., 2010. — Режим доступа: [http://philosophem.ru/publ/ehnciklopedii/novaja\\_filosofskaja\\_ehnciklopedija/nauchnaja\\_kartina\\_mira/31-1-0-2174](http://philosophem.ru/publ/ehnciklopedii/novaja_filosofskaja_ehnciklopedija/nauchnaja_kartina_mira/31-1-0-2174)

*Stepin, V. S.* Nauchnaja kartina mira [Elektronnyj resurs] / V. S. Stepin // Nov. filos. jencikl. : v 4 t. — M., 2010. — Rezhim dostupa: [http://philosophem.ru/publ/ehnciklopedii/novaja\\_filosofskaja\\_ehnciklopedija/nauchnaja\\_kartina\\_mira/31-1-0-2174](http://philosophem.ru/publ/ehnciklopedii/novaja_filosofskaja_ehnciklopedija/nauchnaja_kartina_mira/31-1-0-2174)

10. *Хайдеггер, М.* Время картины мира / М. Хайдеггер // Время и бытие : ст. и выступления (пер. с нем. ; коммент. В. В. Библихина). — М., 1993. — С. 41—63.

*Hajdeger, M.* Vremja kartiny mira / M. Hajdegger // Vremja i bytie : st. i vystuplenija (per. s nem. ; komment. V. V. Bibihina). — M., 1993. — S. 41—63.

## Приложение

Проект обсуждения проблемы «Картина мира как объективно действенный фактор в развитии Человека и общества», включенной в программу работы Теоретико-методологического семинара при Президиуме Российской академии образования, активно поддержан журналом «Мир психологии», члены редколлегии и авторский коллектив которого постоянно участвуют в обсуждении этой одной из наиболее острых и актуальных проблем современной действительности — перехода общества в исторически новое состояние, когда жестко встает вопрос не только об углублении знаний в познании и осмыслении реально новой действительности, но и о готовности и способности человека активно действовать в ней в плане прогрессивного развития общества и собственного роста<sup>1</sup>.

Ниже приводятся вопросы, обсуждавшиеся на уже состоявшихся заседаниях Теоретико-методологического семинара, с приглашением принять участие в их (так же, как и новых вопросов) дальнейшем обсуждении на следующих заседаниях семинара и на страницах журнала «Мир психологии».

### **Постоянно действующий Теоретико-методологический семинар при Президиуме Российской академии образования**

#### ***Проблема «Картина мира как объективно действенный фактор в развитии Человека и общества»***

В 2016—2017 гг. были запланированы четыре тематических общих заседания и два секционных.

#### **Темы:**

1. Картина мира как объективно действенный фактор в развитии Человека и общества (постановочный).
2. Знаниевый потенциал в формировании Картины мира (степень и характер представленности).
3. Научная Картина мира и роль образования в ее формировании, удержании, действии и изменении.
4. Картина мира как явление социального бытия и действенный фактор в развитии Человека и общества (обобщающий, с выходом на заключение по ряду выделенных обсуждаемых вопросов и их публикацию).

<sup>1</sup> Обсуждению заявленной проблемы планируется посвятить два специальных номера журнала.

## **Вопросы, обсуждаемые на трех заседаниях семинара и на заседании секции**

### ***Картина мира как объективно действенный фактор в развитии Человека и общества (заседание 1)***

1. Понятие *Картина мира* и его функциональная нагрузка в познании действительности.
2. *Картина мира* как объективно задаваемая и субъективно формируемая реальность в организации жизнедеятельности Человека.
3. Факторы, обуславливающие формирование и характеристики *Картины мира*.
4. *Картина мира* как мощный психологический фактор развития коллективного и индивидуального сознания.
5. *Картина мира* как идеальная реальность в организации действительности человеческого бытия.
6. *Картина мира* как структурно-образующая культурно-исторического процесса: результат и условие развития человека и общества.
7. Знаниевый потенциал общества и степень представленности его в *Картине мира*.
8. Роль образования в формировании современной *Картины мира*.

### ***Знаниевый потенциал в формировании Картины мира (степень и характер представленности) (заседание 2)***

1. Научные знания в формировании *Картины мира*. Научная *Картина мира*.
2. Практическое знание в структурировании *Картины мира*.
3. Обыденное сознание в формировании *Картины мира*.
4. Интуитивное знание в организации *Картины мира*.
5. *Картина мира* научная и произвольно формируемая.
6. Историческая обусловленность познания *Картины мира*.
7. *Картина мира* как результат интеграции знания и коллективного присвоения.
8. Знание как базовое основание формирования *Картины мира* на индивидуальном и коллективном уровнях.
9. «Подвижность» знаний в расширении пространства *Картины мира*.
10. Развитие знаний Человека в расширении *Картины мира*.
11. Иррациональное и рациональное в формировании *Картины мира*.
12. Знаниевый и эмоциональный компоненты в развитии *Картины мира*.
13. *Картина мира* и проблемы образования.
14. Сознание и подсознание в формировании *Картины мира*.

### ***Научная Картина мира и роль образования в ее формировании, удержании, действии и изменении (заседание 3)***

1. Историзм *Картины мира* и роль образования в ее изменении.
2. Научный потенциал исторически определенного общества в формировании *Картины мира*.
3. *Картина мира* как предмет научного познания.
4. Научная *Картина мира* в структурировании образования и образование в развитии научных знаний о *Картине мира*.
5. Научные знания в переосмыслении *Картины мира*.

6. Конкретный исторический подход к познанию и пониманию *Картины мира*.
7. Факторы, определяющие характеристики процесса формирования *Картины мира*.
8. Сознание и бессознательное в формировании *Картины мира*.
9. Системно-информационный подход к определению сущности *Картины мира* в жизни Человека.
10. *Картина мира*, сформированная современными средствами массовой информации и проблемы адекватности ее реальности.
11. *Картина мира* в формировании мировоззрения и мировоззрение в формировании *Картины мира*.
12. Научное понимание и индивидуальное восприятие *Картины мира*.
13. *Картина мира* как идеальная реальность в формировании действительности человеческого бытия.
14. *Картина мира* в отношении «Человек — Мир».
15. Эволюция *Картины мира* как естественный исторический процесс и образование как объективно действенный фактор его формирования.
16. *Картина мира* в структурировании будущего и роль образования в ее изменениях.
17. Закон дифференциации и интеграции знаний в процессе формирования *Картины мира*.

***Картина мира современного подростка: гармония или противоречия***  
***(заседание постоянно действующей секции семинара «Проблемы современного детства» (психологические аспекты))***

1. *Картина мира*, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания.
2. Методологические аспекты изучения *Картины мира* современных детей и подростков в ситуации транзитивности.
3. Роль культуры и искусства в *Картине мира* современного подростка.
4. Роль социальных сетей в *Картине мира* современного подростка.
5. Модель психического в *Картине мира* современного подростка.
6. Ценностные ориентации как отражение *Картины мира*.
7. Образ *Героя* современного подростка.
8. Представление об успешности в *Картине мира* разных групп подростков.
9. Социальные представления эмоции в *Картине мира* современных подростков: мозаика противоречий.
10. Субкультурные координаты *Картины мира* современного подростка.
11. Пространство и время в сознании современных подростков.

Четвертый семинар, посвященный обсуждению проблемы «Картина мира как объективно действенный фактор в развитии Человека и общества», планируется провести в конце сентября 2017 г.

# **Картина мира как действенный фактор развития человека и общества**

## **Картина мира и мировоззрение**

*Д. А. Леонтьев, А. Н. Моспан*

### **Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного**

В статье обсуждается соотношение понятий «картина мира», «мировоззрение» и «образ мира». Рассматриваются различные контексты понимания мировоззрения в психологии, а также исторические и методологические предпосылки развития данного понятия. Специальное внимание уделено авторскому подходу к исследованию мировоззрения как внутренней деятельности и вытекающей из него постановке проблемы выявления устойчивых индивидуальных характеристик восприятия и переработки информации в процессе совладания с неопределенностью мира.

**Ключевые слова:** мировоззрение, картина мира, образ мира, неопределенность.

Мы видим вещи не такими, каковы они есть, а такими, каковы мы сами.

*Анаис Нин*

Если обратиться к словарям и энциклопедиям, сразу становится видно, что понятие «картина мира» (не считая «научной картины мира») привычно для культурологов, но не фигурирует в философских справочных изданиях, где более естественно смотрится понятие «*мировоззрение*». Картину мира определяют как систему интуитивных представлений о реальности любого субъекта — от нации или этноса до отдельной личности (см.: [10. С. 175]); как *модель, которая формируется в рамках определенной системы мировоззрения: мифологической, философской, религиозной или конкретно-научной* [9].

В рамках культурологического представления картина мира определяется через понятие культурной парадигмы, которая доминирует в определенный исторический период. При описании картины мира как культурологической категории необходимо учитывать три основных аспекта. Во-первых, выделение определенной картины мира происходит по принципу противопоставления или оппозиции одной культуры другой (например, предшествующей и последующей, западной и восточной). Во-вторых, картина мира всегда выступает как основание для социальных практик, в том числе индивидуальных. В-третьих, картина мира содержит ценностное измерение. При этом она может быть осознанной (например, научная картина мира), а может быть латентной, тогда она реконструируется исследователем через оппозицию с другой картиной мира, через выявление социальных практик и ценностное отношение. Особенность понятия картины мира заключается в парадоксальном соединении абстрактного уровня и конкретно-чувственного восприятия в отношении мира (Розин В. М. Выступление на теоретико-методологическом семинаре в РАО 15 декабря 2016 г. «Картина мира как объективно действенный фактор в развитии человека и общества»).

Мировоззрение как философское понятие близко понятию картины мира, их иногда рассматривают как синонимы. Вместе с тем, если картина мира включает в себя в значительной части интуитивные, неотрефлексированные представления, то в качестве характерной особенности *мировоззрения* нередко отмечают его *систематизированный характер* [14], рассматривая его как «философско-теоретический синтез научных знаний» [7. С. 579]. Русский термин «мировоззрение» является калькой с немецкого термина «Weltanschauung», который обозначает взгляд на мир или Вселенную (В. Дильтей, Г. Гегель, И. Кант, М. Шелер, Ф. Шеллинг, Ф. Шлейермахер и др.). В различных работах мировоззрение отождествляется с такими понятиями, как «философия жизни», «мировые гипотезы», «миропонимание», «видение реальности», «картина мира», «образ мира» и др. При этом каждый из терминов имеет свое определение, в зависимости от того, какие акценты делает автор на личности и ее взаимоотношениях с миром. Большую роль играют особенности языка: в англоязычной литературе отсутствует специальный термин, аналогичный русскому мировоззрению; вместо него используется без перевода либо немецкое *Weltanschauung*, либо гораздо более широкое понятие — «world view», близкое к картине мира, либо, напротив, более узкое понятие — «философия жизни».

В психологии использование таких понятий, как «мировоззрение», «картина мира» или «философия жизни», не имеет устойчивой традиции и характерно для единичных исследований (см. ниже). В последнее время, однако, получило развитие введенное в последних работах А. Н. Леонтьева [1] понятие образа мира [11 и др.]. Это понятие встроено в контекст психологии познавательных процессов и несет ту важную мысль, что любые образы восприятия конкретных объектов формируются в контексте уже существующего более общего образа мира в целом, вписываются в него и детерминированы им.

Данная статья преследует цель рассмотреть эвристические возможности понятия *мировоззрения как объяснительного понятия* для психологических исследований.

### **Контексты понятия мировоззрения в психологии**

В той или иной форме понятие мировоззрения затрагивалось в разных психологических концепциях. З. Фрейд, по сути, выводил это понятие за пределы психологии. По Фрейду мировоззрение представляет собой осознанные индивидуальные концепции, которые определяют мир в виде четких объяснительных конструкций. Фрейд [13] определил четыре основные формы мировоззрения: науку, религию, философию и искусство. Критерии различения этих форм мировоззрения чисто эпистемологические, например, для научного мировоззрения не существует других источников знания, кроме тщательной интеллектуальной обработки полученных наблюдений. Позднее Фрейд обозначил семь измерений мировоззрения: представления об источниках надежного знания (эпистемология), о происхождении Вселенной (космогония), об источниках благополучия, о действенности магического и прямого действия, о существовании бессознательных детерминантов мысли и поведения, о противопоставлении свободной воли и детерминированности человека и о соотношении духовной и материалистической онтологии (см.: [20]).

Согласно точке зрения К. Юнга [18], мировоззрение закреплено в психологии индивида и является ключевым элементом восприятия человека при принятии решения. При этом мировоззрение является скорее бессознательным конструктом и обусловлено культурным контекстом. Юнг сравнивает

мировоззрение с религиозными доктринами, которые не являются чисто интеллектуальными установками, а включают в себя эмоциональный опыт. Таким образом, оно интегрирует психологическое строение индивида и влияет на его волю, аффекты, познание и поведение.

Антропологи Флоренс Клакхон и Фред Стродбек [19] предложили модель мировоззрения, которая в большей степени повлияла на современные представления и исследования в этой области. Согласно данной теории индивидуальное и культурное мировоззрение определяется ответами на вопросы в шести основных сферах, или ценностных ориентациях. Первая, ориентация человеческой сущности, описывает природу человека, полярными точками которой являются злая натура и добрая, посередине находятся люди, которые сочетают в себе и добро и зло одновременно. Вопросом второй ориентации является возможность изменения человеческой природы. Ориентация отношения «человек — природа» рассматривает то, какими силами управляется природа, а именно: сверхъестественными (Бог, судьба и т. д.) или человеком, нейтральной позицией здесь является гармония сосуществования природы и человека. Отношение ко времени выражается через ориентацию человека на прошлое, настоящее или будущее. В ориентации активности также рассматриваются три позиции: акцент на внутреннем развитии, позиция активности с ориентацией на достижение и успех и установка бытия со спонтанными личностными проявлениями. Ориентация межличностных отношений классифицирует людей по принципу лидерства, таким образом, индивид может придерживаться структурной иерархии, руководствоваться принятием коллективных решений или выступать за индивидуализм. Главным достоинством модели ценностных ориентаций является то, что она объединяет сферы человеческой жизни в одну систему, однако в ней не находят отражения вопросы эпистемологии, онтологии и отношения к смыслу жизни.

Концепция мировоззрения была рассмотрена в рамках эпистемологического подхода Джозефа Ройса [22], различающего разные критерии истинности знания и вытекающие из них различия типов мировоззрения. Фактор правдивости знания определяет различные представления о реальности, что образует определенный его тип. Например, авторитаризм предполагает, что истина определяется мнением авторитета или доктрины; рационализм использует основы логики (истина не может быть нелогичной); эмпиризм определяет чувственный опыт как основу познания реальности; интуитивизм исходит из того, что мир может быть познан через внезапные или самоочевидные умозаключения (например, внезапное неосознанное восприятие гештальта).

Г. Олпорт [8], выделяя признаки зрелой личности, в качестве одного из них рассматривает наличие своей жизненной философии. Описывая этот критерий, он останавливается на направленности личности, ценностных ориентациях, личной религиозности [Там же. С. 344—351].

Интересное развитие взглядов Олпорта обнаруживается у учившегося у него С. Мадди, который также обращает внимание на это понятие. Жизненная философия по Мадди — это эксплицитная, четкая и согласованная система взглядов человека на самого себя, на человечество в целом, на общество и их взаимосвязь. В эту систему взглядов входит то, что обычно называют ожиданиями, предпочтениями и ценностями (см.: [21. Р. 89]). Значение жизненной философии для развития личности состоит в том, что она «наделяет деятельность человека направленностью и смыслом» [Там же]. Если у Г. Олпорта, а также у Э. Эриксона жизненная философия связывалась с личностной зрелостью или старостью, то Мадди утверждает, что формирование

жизненной философии возможно и в молодости, под влиянием конфронтации с «малыми смертями». Переживание «малой смерти» — это *«когда кончается нечто, окончания чего мы не хотели бы, когда нас угнетает нехватка времени и сил, чтобы совершить все, к чему мы искренне стремимся, или когда жизнь монотонна»* [21. Р. 88]. Подобные переживания стимулируют выработку либо позитивной, либо негативной жизненной философии. Формирование положительной жизненной философии помогает человеку смело смотреть в лицо экстремальным обстоятельствам и извлекать из них пользу. Негативная философия развивается у людей, которые либо не способны признать смыслом определенных жизненных событий столкновение со смертью, либо, понимая этот смысл, пасуют перед лицом якобы непреодолимых препятствий и нехватки собственных способностей, переживая чувство отчаяния и пессимизма.

Роль отношения к смерти подчеркивается также в теории управления ужасом, или страхом смерти [17], которая выводит большую часть человеческой мотивации из стремления избежать осознания, что смерть неизбежна, мешающего жить в полную силу. Справиться с этим страхом помогают такие институты, как культура и религия. Они помогают приобрести человеку смысл жизни, чувство постоянства и безопасности и в итоге справиться с экзистенциальной бессмысленностью. Благодаря религии человек приобретает веру в загробную жизнь, что приводит к игнорированию или отрицанию смерти. Культура как система символов создает иллюзию продолжения жизни через такие ценности, как создание семьи, культурное наследие, принадлежность к нации, расе или другим группам и т. д. Чем выше уровень осознания конечности жизни, тем активнее индивид защищает свое мировоззрение и утверждает в нем. Данная теория объясняет, почему люди активно отстаивают свое мировоззрение, однако не дает полной картины о причинах формирования конкретных представлений человека. Более того, страх смерти нельзя рассматривать как единственную причину, объясняющую некритическое отстаивание индивидом своих убеждений.

Согласно теории Сильвана Томкинса [24; 25] у каждого индивида есть собственная личная идеология, которая формируется под влиянием биологических и социокультурных факторов. Томкинс [24] предположил, что главным структурным элементом личности является сцена, или сценарий его жизни, — набор правил, которые позволяют предсказывать, интерпретировать, контролировать и отвечать на определенный набор жизненных сцен. Личная идеология является сложносоставным вариантом жизненного сценария. Согласно Томкинсу, все индивидуальные, групповые или культурные идеологии можно объединить в два базовых измерения: гуманизм и нормативизм. В первом случае человек рассматривается как активная, творческая, мыслящая, жаждущая и любящая сила. Нормативизм, напротив, говорит о том, что реальность существует независимо от человека, а сам человек может только противостоять этой силе, следуя определенным нормам и правилам [23]. Томкинс [25] сравнивает два измерения идеологии по нескольким критериям: метафизике, взгляду на природу человека, отношению к эмоциям, аспекту социализации и аффективно-мотивационному компоненту. Согласно его теории нормативизм видит человека плохим от природы, таким образом, личность заслуживает любовь и уважение только в том случае, если достигает определенных успехов в жизни. В гуманистическом измерении, напротив, человек является хорошим от природы и получает безусловное положительное отношение, т. е. каждый индивид должен быть объектом любви и уважения. Гуманизм видит позитивную роль эмоций, при этом человек дол-

жен удовлетворять и учитывать собственные побуждения и аффекты (голод, секс, работа, игра, интимность, уединенность).

Теорию личной идеологии развил далее Эд де Сент-Обин [15]. Он отождествляет мировоззрение с личной идеологией, которая является индивидуальной философией человека, выраженной в конкретных представлениях о том, как должна проживаться жизнь и какие внешние силы влияют на нее. Персональная идеология занимает ведущее место в структуре личности и включает в себя ряд элементов: политические убеждения, религиозность, систему ценностей, мораль, способ воспитания детей, представления относительно человеческой природы.

Сент-Обин обнаружил, что для людей с высоким уровнем гуманизма приоритетными ценностями являются: воображение (смелость, творчество), зрелая любовь (сексуальная и духовная близость), красота мира (красота природы и искусства), открытость (непредубежденность) [15]. Человеческая природа, согласно данной идеологии, характеризуется доверием, альтруизмом, сложностью организации. Бог воспринимается как нечто живущее в человеке, а не внешняя сила, основанная на правилах. Респонденты, чья личная идеология показала высокий уровень нормативизма, ставят в приоритет такие ценности, как общественное признание (уважение и восхищение), чистота (аккуратность, опрятность), вежливость (учтивость, любезность). Согласно данной идеологии человеческая природа характеризуется эгоизмом в большей степени, чем альтруизмом, Бог не воспринимается как сила, проявляющаяся в человеческой природе.

Нормативизм и гуманизм как идеологические измерения не обязательно исключают друг друга у конкретной личности, они могут сочетаться. Еще одной особенностью формирования личной идеологии является влияние исторического контекста и культурной идеологии, которые ограничивают возможности индивида [15]. Теория личной идеологии может объяснить содержание, структуру и построение религиозных убеждений [16]. В рамках данной теории религиозность рассматривается как интерпретативная структура, имеющая биологическую предпосылку и изменяющаяся за счет социоисторических, возрастных и других условий.

Сформулировать общепсихологический подход к мировоззрению (worldview), обосновав первостепенную значимость этого понятия в таких сферах психологии, как возрастная психология, экологическая психология, спортивная психология, консультирование и психотерапия, попытался М. Колтко-Ривера [20]. Понятием «мировоззрение» он называет набор убеждений относительно человеческой природы, смысла, природы жизни, устройства Вселенной, от которых напрямую зависят познание и поведение. Это набор убеждений, которые включают в себя определенные утверждения и предположения относительно существующего и несуществующего, а также относительно того, что хорошо, что плохо, какие цели, поведение и отношения желанны, а какие нет. Мировоззрение также определяет, что можно узнать и сделать в мире, как это сделать. При этом рассматриваются не только те цели, которых хочется достигнуть, но и те цели, которые должны быть достигнуты. Предположения, которые составляют систему мировоззрения, могут быть сложно доказуемы или не доказуемы вовсе, но при этом они все равно составляют онтологическую базу личности.

## Деятельностный подход к мировоззрению и проблема определения неопределенного

Психологическая концепция мировоззрения в контексте психологической теории деятельности, и в частности концепции образа мира А. Н. Леонтьева, длительное время разрабатывается первым автором данной статьи [2; 3; 4; 5]. Согласно этой концепции *мировоззрение* является *ядром картины, или образа, мира*. Если, однако, в *картину мира* входят все знания и представления субъекта о мире, то к мировоззрению относятся только обобщенные суждения — генерализации. Примером таких генерализаций являются пословицы, которые формулируются в процессе развития культуры и передаются от одного поколения к другому, однако конкретный человек включает в свой словарный запас лишь те, что не противоречат друг другу и согласуются между собой [4].

Можно выделить *четыре аспекта мировоззрения: содержательный, ценностный, структурный и функциональный* [3]. К *содержательному компоненту* относятся эксплицитные и имплицитные знания и представления индивида о *закономерностях* окружающего мира. *Ценностный компонент* описывает идеалы того, каким должен быть мир, позволяя сравнить их с тем, что есть на данный момент. *Структурный аспект* отвечает за психологическую организацию мировоззренческих положений в единое целое. И *функциональный аспект* описывает, как и в какой мере мировоззренческие постулаты влияют на восприятие, поведение и осмысление индивидом действительности.

Мировоззренческие генерализации с субъективной точки зрения являются объективными, а с объективной — субъективными, т. е. сам субъект воспринимает соответствующие обобщения как точно отражающие объективную действительность. При объективном анализе становятся видны их субъективность, пристрастность, обусловленность личностными особенностями, ценностями и установками наряду с групповыми и культурными факторами. Таким образом, мировоззрение соединяет в себе как внешний, так и внутренний аспект, являясь отражением, с одной стороны, внешнего мира, а с другой — ценностно-смысловой ориентации субъекта. Во многом именно мировоззрение обеспечивает субъективную связность картины мира: система представлений каждого человека о мире выглядит как что-то единое, цельное, без разрывов и белых пятен, хотя наши знания о мире определено фрагментарны. Связность обеспечивается благодаря проективному характеру мировоззрения, выраженному в эпиграфе к данной статье: *субъект проецирует в свою картину мира себя, свои смыслы, наделяя мир своими чертами*. Благодаря этой особенности изучение мировоззрения выступает ключом к пониманию личности [2].

В зависимости от меры активности индивида в формировании собственного мировоззрения выделяются две формы мировоззрения: мировоззрение как миф и мировоззрение как внутренняя деятельность [3]. Первая форма характеризует такое представление человека о мире, которое усваивается в готовом виде из культурного окружения и принимается за аксиому. Однако благодаря рефлексии и философии человек может перерабатывать свой жизненный опыт, строя мировоззренческие генерализации посредством рефлексивно-мыслительного процесса. Он начинает не просто мыслить в рамках собственной картины мира, но и осознавать ее, критически относиться к собственным принципам и постулатам. В этом случае мы имеем дело со второй, высшей, формой мировоззрения — *мировоззрением как внутренней деятельностью*. Разные уровни деятельности по переработке опыта получили название форм *мировоззренческой активности*, а наиболее развитая из них — *мировоззренческая инициатива* [5].

Продуктом мировоззренческой активности в ее разных формах выступает, как нам представляется, *субъективная определенность в картине мира*. Это понятие шире понятия мировоззренческих генерализаций, поскольку все, что субъект понимает как общие закономерности, является определенным, но не все, что он воспринимает в картине мира как определенное и однозначное, носит обязательно обобщенный характер.

Потребность людей в определенности картины мира очень сильна и, по-видимому, сильнее, чем потребность в адекватном контакте с реальностью [6]. Большинство людей по этой причине предпочитают любое однозначное объяснение каких-либо сложных явлений воздержанию от попытки объяснить их в условиях нехватки данных. Как показывают данные клинической психологии, многим формам психических отклонений сопутствуют те или иные формы невыносимости неопределенности, в то время как способность мириться с неопределенностью, не пытаясь заменить ее первым попавшимся объяснением, свойственна сравнительно немногим и является приметой душевного здоровья и зрелости [12]. Толерантность к неопределенности, по-видимому, является оборотной стороной мировоззренческой активности. Действительно, здоровое развитие предполагает как активное выстраивание определенности из личного опыта, преобразование неопределенного, неизведанного, неопознанного в нечто определенное, так и способность сохранять смирение перед (пока) необъяснимым. Необходим баланс обеих функций<sup>1</sup>. Равно дисфункциональны будут обе крайности: как стремление добиться во всем определенности, пусть даже фиктивной, так и «подвешивание» всей неопределенности и уход от придания ей определенной формы. Можно предположить, что с психологической точки зрения люди обладают устойчивыми индивидуальными различиями в способах восприятия и переработки информации, которые определяют индивидуальную специфику совладания с субъективной неопределенностью. Изучение этих индивидуальных различий, относящихся к функциональному аспекту мировоззрения, является актуальной задачей ближайших исследований.

The paper discusses the relationships between the concepts of «worldview», «Weltanschauung» and «image of the world». Various contexts of understanding the «worldview» in psychology are reviewed, historical and methodological premises for the development of this concept considered. A special attention is paid to the author's approach to the study of the worldview as an internal activity and to the problem of identifying stable individual characteristics of perception and information processing in course of coping with the uncertainty of the world.

**Keywords:** worldview, Weltanschauung, image of the world, uncertainty.

## Литература

1. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983. — Т. 2. — 320 с.

Leont'ev, A. N. Izbrannye psihologicheskie proizvedenija : v 2 t. / A. N. Leont'ev. — М. : Pedagogika, 1983. — Т. 2. — 320 s.

2. Леонтьев, Д. А. Методика предельных смыслов (МПС) / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999. — 36 с.

Leont'ev, D. A. Metodika predel'nyh smyslov (MPS) / D. A. Leont'ev. — М. : Smysl, 1999. — 36 s.

3. Леонтьев, Д. А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность / Д. А. Леонтьев // Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе / под ред. В. И. Кабрина, О. И. Муравьевой. — Томск, 2004. — С. 11—29.

Leont'ev, D. A. Mirovozzrenie kak mif i mirovozzrenie kak dejatel'nost' / D. A. Leont'ev // Mentalitet i kommunikativnaja sreda v tranzitivnom obshhestve / pod red. V. I. Kabrina, O. I. Murav'evoj. — Tomsk, 2004. — S. 11—29.

<sup>1</sup> Авторы благодарны Е. В. Тарвид за это соображение, высказанное в личной беседе.

4. Леонтьев, Д. А. Выбор пословиц как мировоззренческая проекция / Д. А. Леонтьев, Е. В. Тарвид // Изв. Юж. федер. ун-та. Технические науки. — 2005. — Т. 51, № 7. — С. 70—72.

*Leont'ev, D. A. Vybor poslovic kak mirovozzrencheskaja proekcija / D. A. Leont'ev, E. V. Tarvid // Izv. Juzh. feder. un-ta. Tehnicheskie nauki. — 2005. — T. 51, № 7. — S. 70—72.*

5. Леонтьев, Д. А. Уровни мировоззренческой активности и их диагностика / Д. А. Леонтьев, А. Н. Ильченко // Психол. диагностика. — 2007. — № 3. — С. 3—17.

*Leont'ev, D. A. Urovni mirovozzrencheskoj aktivnosti i ih diagnostika / D. A. Leont'ev, A. N. Il'chenko // Psihol. diagnostika. — 2007. — № 3. — S. 3—17.*

6. Леонтьев, Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности [Электронный ресурс] / Д. А. Леонтьев // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>

*Leont'ev, D. A. Vyzov neopredelennosti kak central'naja problema psihologii lichnosti [Elektronnyj resurs] / D. A. Leont'ev // Psihol. issledovanija. — 2015. — T. 8, № 40. — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html*

7. Ойзерман, Т. И. Мировоззрение / Т. И. Ойзерман // Нов. филос. энцикл. : в 4 т. — М., 2001. — Т. 2. — С. 578—579.

*Ojzerman, T. I. Mirovozzrenie / T. I. Ojzerman // Nov. filos. jencikl. : v 4 t. — M., 2001. — T. 2. — S. 578—579.*

8. Олпорт, Г. Становление личности : избр. тр. / Г. Олпорт. — М. : Смысл, 2002.

*Olport, G. Stanovlenie lichnosti : izbr. tr. / G. Olport. — M. : Smysl, 2002.*

9. Основы культурологии : учеб. пособие / отв. ред. И. М. Быховская. — М. : Издательство УРСС, 2005. — 496 с.

*Osnovy kul'turologii : ucheb. posobie / отв. red. I. M. Byhovskaja. — M. : Editorial URSS, 2005. — 496 s.*

10. Руднев, В. Энциклопедический словарь культуры XX века / В. Руднев. — М. : Аграф, 2003. — 599 с.

*Rudnev, V. Jenciklopedicheskij slovar' kul'tury XX veka / V. Rudnev. — M. : Agraf, 2003. — 599 s.*

11. Сайко, Э. В. Образ мира как условие бытия и действия человека / Э. В. Сайко // Мир психологии. — 2009. — № 4. — С. 3—10.

*Sajko, Je. V. Obraz mira kak uslovie bytija i dejstvija cheloveka / Je. V. Sajko // Mir psihologii. — 2009. — № 4. — S. 3—10.*

12. Соколова, Е. Т. Клиническая психология утраты Я / Е. Т. Соколова. — М. : Смысл, 2015. — 895 с.

*Sokolova, E. T. Klinicheskaja psihologija utraty Ja / E. T. Sokolova. — M. : Smysl, 2015. — 895 s.*

13. Фрейд, З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. — М. : Наука, 1989. — 456 с.

*Frejd, Z. Vvedenie v psihoanaliz : lekicii / Z. Frejd. — M. : Nauka, 1989. — 456 s.*

14. Чанышев, А. Н. Курс лекций по древней философии : учеб. пособие для филос. фак-тов и отд-ний ун-тов / А. Н. Чанышев. — М. : Высш. шк., 1981. — 374 с.

*Chanyshev, A. N. Kurs lekciij po drevnej filosofii : ucheb. posobie dlja filos. fak-tov i otd-nij un-tov / A. N. Chanyshev. — M. : Vyssh. shk., 1981. — 374 s.*

15. de St. Aubin, E. Personal ideology polarity : Its emotional foundation and its manifestation in individual value systems, religiosity, political orientation, and assumptions concerning human nature / E. de St. Aubin // J. of Personality and Social Psychology. — 1996. — Vol. 71, № 1. — P. 152—165.

*de St. Aubin, E. Personal ideology : The intersection of personality and religious beliefs / E. de St. Aubin // J. of Personality. — 1999. — Vol. 67, № 6. — P. 1105—1139.*

17. Greenberg, J. The causes and consequences of a need for self-esteem : A terror management theory / J. Greenberg, T. Pyszczynski, S. Solomon // Public Self and Private Self / ed. by R. F. Baumeister. — N. Y., 1986. — P. 189—212.

18. Jung C. G. Psychotherapy and a philosophy of life / C. G. Jung // The collected works of C. G. Jung. — N. Y., 1954. — Vol. 16. — P. 76—83.

19. Kluckhohn, F. R. Variations in value orientations / F. R. Kluckhohn, F. L. Strodtbeck. — Westport, CT : Greenwood Press, 1973.

20. Koltko-Rivera, M. E. The psychology of Worldviews / M. E. Koltko-Rivera // Review of General Psychology. — 2004. — Vol. 8, № 1. — P. 3—58.

21. Maddi, S. R. Developmental Value of Fear of Death / S. R. Maddi // The J. of Mind and Behavior. — 1980. — Vol. 1, № 1. — P. 85—92.

22. Psychological epistemology : A critical review of the empirical literature and the theoretical issues / J. R. Royce [et al.] // Genetic Psychology Monographs. — 1978. — Vol. 97. — P. 265—353.

23. Tomkins, S. S. Left and right : A basic dimension of ideology and personality / S. S. Tomkins // The study of lives / ed. by R. W. White. — N. Y., 1963. — P. 388—411.

24. Tomkins S. S. Script theory : Differential magnification of affects / S. S. Tomkins // Nebraska Symposium on Motivation / ed. by H. E. Howe, Jr., R. A. Dienstbier. — Lincoln, 1978. — Vol. 26. — P. 201—236.

25. Tomkins S. S. Script theory / S. S. Tomkins // The emergence of personality / ed. by J. Aronoff [et al.]. — N. Y., 1987. — P. 147—216.

Т. Д. Марцинковская, Н. А. Голубева, Н. И. Юрченко

## Картина мира, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания<sup>1</sup>

Обсуждаются варианты конструкта «картина мира», рассматриваются ее структура и содержание. Доказывается, что в структуру включаются образ мира и представления о мире, а в содержание — осознанные и бессознательные образы и идеи о пространстве, времени, культуре и социуме, а также о месте человека в мире. Раскрывается место психологического хронотопа в картине мира. Доказывается, что структура картины мира достаточно стабильна, в то время как содержание серьезно изменяется в ситуации транзитивности, включающей в себя множественность, изменчивость и неопределенность. Константами являются также личностные и индивидуальные особенности, опосредующие процесс формирования картины мира. Трансформации содержания картины мира определяются расширением межгрупповых и межличностных контактов, в том числе с людьми другой культуры, изменением представлений о пространстве и времени, включением технологий, формирующих образы и представления виртуального пространства. Представлены эмпирические материалы, доказывающие роль знаний о других культурах в расширении картины мира и преодолении этноцентризма. Эмпирические материалы, показывающие место социальных сетей в современной картине мира молодежи, доказывают расширение их позиций в картине мира. Это связано с тем, что социальные сети реализуют новые потребности в персонализации и увеличении эмоционально насыщенных контактов и информации. Изменчивость социальных контекстов, ценностей и эталонов, приводящая к неопределенности в представлениях о будущем, предъявляет серьезные требования к конструированию персонализированной и одновременно обобщенной картины мира, помогающей людям преодолеть тревогу и наметить стратегии самореализации. Поэтому можно говорить о том, что именно собственная активность и мотивация человека помогают ему и выстроить адекватную картину мира, изменить ее в ситуации кардинальных трансформаций.

**Ключевые слова:** картина мира, образ мира, представления о мире, транзитивность, обобщенная и индивидуальная картина мира, структура и содержание картины мира, культура, социальные сети.

Значение картины мира в развитии человека и его представлений о своем месте в окружающем пространстве невозможно переоценить. В то же время при обсуждении данного понятия необходимо признать два очевидных факта. Во-первых, *понятие «картина мира»* сегодня является *междисциплинарным*, а следовательно, не может и не должно обсуждаться только в рамках психологической науки. Для понимания психологического наполнения картин мира важно понимать и философские, и культурологические, и даже психофизиологические подходы к процессу ее формирования и структурирования. Во-вторых, представляется, что с точки зрения современной методологии важнее выстроить *открытый конструкт*, а не давать жесткое наполнение содержанию и структуре данного понятия.

В то же время вопрос о трансформациях в современном содержании картины мира, так же как и о константах в содержании и структуре этого понятия, с точки зрения психологии способствует, прежде всего, обсуждению вопроса о *возможности операционализации данного термина*. Для этого необходимо проанализировать возможные *варианты структурирования понятия картины мира*, а также специфику современной ситуации, которая должна отображаться в ее содержании [4; 15].

### Картина мира: возможные варианты

*Картина мира* может рассматриваться как наиболее общее понятие, в структуру которого *входят образ мира и представления о мире*. Такой подход требует разведения понятий «образ мира» и «представления о мире» [11].

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ, проект 16-06-00161 «Экзогенные и эндогенные факторы информационной социализации».

Понятие «*Образ мира*» включает в себя как *осознанные*, так и *бессознательные элементы*. Это понятие в настоящее время все чаще используется при анализе персонализированного образа мира, т. е. мира глазами конкретного человека с позиции Я в мире и мира во мне. При этом подразумевается, что человек способен не только осознать, но и сформировать представления об окружающем мире и о себе, воссоздать образ окружающих предметов. *Совокупность образов окружающей действительности может рассматриваться как основа картины мира, существующей у человека*. Благодаря способности к самонаблюдению человек начинает лучше осознавать окружающее пространство и себя в разных ролях, требующих разнообразных способностей и качеств личности. Поэтому представление о себе и мире из смутного и генерализованного становится все более четким и структурированным. При этом осознаются как общее, связывающее данного человека с другими людьми и с миром, так и те индивидуальные качества, которые делают его особенным и уникальным.

*Представления о мире* — это наиболее осознанная структура большого и нерасчлененного гештальта картины мира. Можно говорить о том, что в представления о мире входят как ноэтическая, так и аноэтическая и автоноэтическая структуры сознания. Содержание представлений о мире постоянно трансформируется, т. к. изменяются суждения о себе, о пространстве и времени. В индивидуальном сознании постоянно меняется соотношение между известным и неизвестным (ноэтическим и аноэтическим), расширяется представление о себе, своей жизни (автоноэтическое).

Совмещение образа мира и представлений о мире возможно и как связь осознанной и бессознательной частей картины мира, и как связь образов и суждений о себе и о мире. При этом формируется не только осознанная, но и индивидуальная картина мира, состоящая из полуосознанных и осознанных образов и представлений. И в изначально преимущественно амодальные представления вносятся не только модальность образов, но и их эмоциональное наполнение. Так в картине мира появляются и обобщенные схемы действительности, системы, отражающие взаимосвязь разных миров, групп, людей, и персонифицированные стратегии поведения.

Например, одна и та же картина мира в зависимости от индивидуальности может отражать разные представления о способах достижения одинаковой цели. В качестве примера индивидуального соотношения между размышлением и действием можно привести героев пьесы В. Шекспира «Гамлет». Если Лаэрт действует, не раздумывая, то Гамлет, напротив, размышляет, не действуя. И в том и в другом случае своих целей они не достигают. Поэтому наиболее адекватным является здесь поведение Фортинбраса, который и размышляет, выбирая разные пути осуществления своей цели, и активно действует, достигая в результате этой цели.

Общее и частное в структуре картины мира может быть представлено и как *соотношение социального и персонального пространства и времени*. К объективному пространству относятся физические и географические параметры, конструкторы, отображающие совокупность всех социальных статусов человека в обществе. Объективные пространства являются основаниями для формирования личностного пространства и создания собственно психологического пространства. Точно так же объективные параметры времени и его темпоральных характеристик становятся основаниями для конструирования субъективного личностного измерения времени. Как таковые пространство и время не являются психологическими областями, но *субъективное отношение к ним есть предмет психологии*. Таким образом, с точки зрения психологии в картине

мира для нас важно *отношение* к представлениям и образам, связанным с пространственными и временными характеристиками картины мира.

Вопрос о *соотношении объективного и субъективного, индивидуального, в картине мира* крайне важен, особенно в ситуации изменчивости и множественности параметров, определяющих ее содержание. Отношения, переживания помогают установить взаимосвязь между объективными и субъективными, личностными, параметрами картины мира. В ситуации, когда происходит постоянное изменение и конструирование картины мира, категория переживания может рассматриваться уже в качестве не только эмоциональной реакции, но и специфического механизма, объединяющего личное и публичное, персональную и индивидуальную идентичность в процессе активного конструирования картины мира.

Поэтому актуальной задачей является выявление закономерностей такого преломления/соотношения объективных и субъективных аспектов картины мира в целостном психологическом конструкте личностного пространства-времени, т. е. в *конструкте психологического хронотопа*. Это также позволяет говорить о том, что *психологический хронотоп* может рассматриваться как *одна из центральных областей картины мира*.

### **Специфика современного мира: транзитивность хронотопа**

Психологическая транзитивность характеризуется множественностью социокультурных контекстов, неопределенностью трансформаций (неопределенностью будущего), изменчивостью. Изменчивость является основанием транзитивности, т. к. влияет и на неопределенность, и на множественность.

Вызовы транзитивности для психологии многоаспектны: это и проблема уходящего времени-пространства, и связанная с ней проблема «уходящей природы» в самом широком понимании этого термина. Людям всегда было сложно примириться с новыми временами и социальными трансформациями, однако никогда этот разрыв между новым и старым не был так глубок и никогда еще будущее не казалось таким неопределенным. При этом необходимо помнить, что транзитивность является не только социальной, внешней, но и психологической, духовной. Поэтому большой разрыв возникает между субъективными и объективными пространствами и временами, отношением и к ним, и к изменениям, в них происходящим.

Социальная транзитивность характеризуется не только множественностью, т. е. одновременным существованием нескольких вариантов социального мира в одном временном и пространственном континууме, но и постоянным изменением этих вариантов в непредсказуемом направлении и с неопределенным содержанием. Таким образом, можно говорить о транзитивности как множественности, изменчивости и неопределенности и в макро-, и в микроконтекстах, т. е. в разных областях картины мира. *Множественность* в данном случае *связана* в первую очередь с *расширением мультикультурного пространства социализации*. Глобализация и массовые миграционные процессы увеличивают культурную, лингвистическую, социальную множественность, которая еще больше усиливает изменчивость, казалось бы, привычного окружения.

Можно констатировать, что разные аспекты транзитивности связаны с разными трудностями для человека. Так, изменчивость и неопределенность связаны с нарушением целостности идентичности, как ее отдельных составляющих, так и временной перспективы. Множественность затрудняет выбор группы идентификации и направления, пространства социализации.

Соотношение между стремлением к укорененности в группе (обществе) и одновременно стремлением к персонализации, личностному росту является важным условием личностного роста и развития. При транзитивности трудности связаны с увеличением тревоги и напряженности, следствием чего становится стремление «спрятаться от трудностей», найти убежище в группе (неважно, большой или малой), увеличение конформности. Противоположная динамика связана с доминированием персонализации, вплоть до конфликтов с окружающими (негативизм) и/или дауншифтингом.

Новая ситуация транзитивности характерна для всех поколений, хотя, конечно, наиболее значимой она становится для молодежи и подростков. При этом молодыми людьми, детьми транзитивность осознается как естественная ситуация, в которой происходит процесс их взросления и вхождения в окружающий мир. Это осознание не отрицает рефлексию происходящих трансформаций, нестабильность и неопределенность ценностей, эталонов и норм. Но такая ситуация не вызывает у молодежи того эмоционального дискомфорта, с которым связана транзитивность для старшего поколения.

### **Методологические подходы к изучению картины мира в ситуации транзитивности**

Переходя к вопросу о *методологических основаниях* при изучении *картины мира*, необходимо отметить, что именно в ситуации транзитивности в эпистемологии важно не только содержание предлагаемого образца (знаний и методов), но и обоснование интерпретации полученных знаний об окружающей действительности. В социальной парадигме все более важным становится обоснование научным сообществом адекватности именно этой парадигмы в совокупности с умением быстро переходить от одной парадигмы к другой или сочетать их.

Для решения этой проблемы, прежде всего, нужно осознать, что современные парадигмы — это не жесткие конструкты, но скорее гибкие и изменчивые гештальты. Поэтому можно говорить, что изменение социального контекста сегодня подразумевает и гибкость эпистемологического аспекта парадигмы (т. е. множественность вариантов содержания образца и, особенно, представлений о предмете и методах исследования). Таким образом, можно говорить о том, что в современной методологии *парадигма* представляет собой не замкнутый эталон, но *открытый гештальт с проницаемыми границами и возможностью переструктурирования*. При этом изменяется теоретическая парадигма, которая включает в себя разные дисциплины и разные аспекты психологического знания, и, особенно, исследовательская, которая может совмещать в себе разные подходы. Поэтому в настоящее время главной особенностью современной методологии становятся разнообразные исследовательские конструкты, которые меняются, модифицируются, вбирая в себя новые факты и новые аспекты действительности. Ценность этих конструктов определяется гармоничным сочетанием в их содержании постоянства и изменчивости. Их важной характеристикой является гибкость и соотнесенность с транзитивной действительностью, и друг с другом. То есть можно говорить скорее не о разных, отдельных конструктах, но о *гибком гештальте с разными полями: когнитивным, социальным, эстетическим*.

С этой точки зрения *понятие картины мира* может рассматриваться как *методологический конструкт*, центральной частью которого может стать *психологический хронотоп*. Важно то, что хронотоп дает возможность целостного подхода к анализу человека в изменяющейся действительности. Поэтому зна-

чение психологического хронотопа для исследования также меняющейся картины мира человека серьезно возрастает в транзитивной действительности. Это связано с тем, что сложная структура психологического хронотопа дает возможность соотнести отдельные моменты совпадения/несовпадения социального и персонального аспектов картины мира с общим направлением индивидуализации хронотопа и степенью его гетерохронности. В некоторой степени можно соотнести отдельные моменты хронотопа человека с малыми хронотопами М. М. Бахтина [1], в то время как большой хронотоп жизненного пути в большей степени соотносится с представлением о целостности поведения людей в биосфере и ноосфере А. А. Ухтомского [16] и В. И. Вернадского [5]. Можно сказать, что отдельные отрезки жизненного пути соединяются в целостный хронотоп жизни, в содержания картины мира людей. Переживания маркируют не только разные линии хронотопа, но и его гетерохронность, показывая *несоответствие личностного и социального пространства-времени*.

Методологические проблемы при изучении картины мира в ситуации транзитивности связаны не только с необходимостью постоянной оценки и переоценки теоретических и исследовательских парадигм, но и с необходимостью постоянной переоценки и ре-интерпретации полученных материалов. С этой точки зрения можно говорить о том, что транзитивность общества может рассматриваться по аналогии с микромиром в точных науках [13].

Как и в физике, где к законам И. Ньютона с необходимостью добавляются и законы А. Эйнштейна, Н. Бора, В. Гейзенберга и других ученых, в транзитивном обществе другая ситуация диктует появление других закономерностей функционирования и развития психики, а также ее феноменологии, которая и фиксируется в исследованиях. Аналогию дополняет и тот факт, что в транзитивном обществе усиливаются неопределенность и вариативность, в то время как в стабильном обществе доминируют достаточно жесткие причинно-следственные отношения.

Необходимо также выделить *два уровня динамических тенденций развития психики и формирования картины мира*. П е р в ы й уровень, направленный на эмоциональное благополучие и поддержание психического здоровья, *активизирует синергетический потенциал человека, связанный с общими закономерностями психической жизни (с законами Н. Н. Ланге, В. Штерна и т. д.)*. В т о р о й уровень *опосредован культурными и индивидуальными трансляторами, действие стабилизационных тенденций в этом случае направлено на самореализацию, придание смысла собственной жизни в рамках своей культуры* [12].

### **Современные трансформации картины мира**

Социальная транзитивность актуализирует вопрос о соотношении разных аспектов картины мира. Даже поверхностный анализ дает возможность увидеть некоторые кардинальные изменения, наиболее характерные для сегодняшнего дня. Новой эпохе, в частности, свойственны такие черты, как глобализация, серьезные межэтнические и межконфессиональные конфликты, представления о пассионарности и активности людей в конструировании окружающего мира, ярко выраженное состояние неопределенности в понимании целей и направления развития общества. Изменчивость мира и его картины в сознании людей разной ментальности, образования и социальной принадлежности меняет и само представление о межличностных и межгрупповых отношениях и аттрактивности партнеров, проблематизируя или, напротив, упрощая контакты с людьми другой культуры. Попробуем представить, как это может сказаться на содержании и структуре картины мира.

Проявления глобализации сказываются не только на экономике и политике, они затрагивают все стороны взаимодействия разных культур — от обмена технологиями и совместных научных разработок до смешанных браков. Существенное влияние оказывают эти процессы и на восприятие людьми окружающего пространства, которое начинает восприниматься как свернутое, а сама Земля — как небольшая планета, расстояния между разными точками на которой совсем не так велики, как казалось прежде. Естественно, это не может не проявиться в представлениях об окружающем мире. Если в прежние века время и пространство казались людям бесконечными, ведь жизнь вечна, а земля огромна, и обойти ее невозможно, сегодня люди понимают быстротечность и ограниченность жизни и легкость перемещения в пространстве. Скорость путешествий сделала безграничное пространство прошлого воспоминанием. С другой стороны, понимание того, что жизнь оканчивается сегодня и жить надо «здесь и сейчас», сделало время ограниченным, по сравнению с пониманием вечной жизни прошлого. Новые средства передвижения и общения, а также новые представления о жизни и смерти детерминируют существенные трансформации в этих представлениях. Это придает другую ценность жизни, а также создает необходимость принятия факта существования других людей и других культур.

Увеличение миграции также приводит к необходимости межличностного взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам, поэтому огромное значение приобретают анализ причин дезадаптации людей к новым условиям жизни, неприятие или пассивное отторжение той культуры, тех традиций, которые являются значимыми для нового социального окружения. Взаимодействие людей, имеющих разную ментальность, разные языки, разные ценности, приводит к необходимости осознания и на бытовом, и на научном уровне относительности наших представлений об истине, о том, что такое хорошо, а что такое плохо. Важной становится оценка одной и той же позиции с разных точек зрения, в разных подходах и разных науках. Таким образом, междисциплинарность, полипарадигмальность и постмодернизм, о которых заговорили методологи, не являются совершенно абстрактными понятиями, эти тенденции продиктованы не только научными изысканиями, но и самой жизнью.

### **Представления о своей и чужой культурах в картине мира**

Изменение картины мира имеет амбивалентный характер, оказывая как позитивное, так и негативное влияние на становление личности современных людей. Расширение межгрупповых и межличностных контактов приводит к тому, что люди узнают о новых культурах, усваивают новые языки и обретают новые ценности. Это, безусловно, расширяет представления о мире и помогает социализации в транзитивном мультикультурном пространстве. Одновременно происходит и некоторое размывание прежде четких норм поведения и ценностных ориентаций. Появляются и новые мотивы, и новые смыслы, что может как помогать, так и усложнять (изменять) смысл собственной жизни. При этом может нарушаться целостность идентичности и жизненного пути людей, приводя к личностному кризису. В то же время обретение новых возможностей для саморазвития, новых вариантов и новых контекстов индивидуализации и социализации в других группах с другой культурой и другими ценностями становится более рельефной именно в ситуации транзитивности.

Представляется, что расширение представлений о мире, знаний о других культурах, других языках и обычаях может привести к повышению положи-

тельного отношения к другим народам и снизить этноцентризм. Для проверки этого предположения нами было проведено исследование, целью которого было изучение роли представлений о своей и чужой культурах в картине мира юношей и девушек. Выборку составили 50 студентов в возрасте от 17 до 19 лет: 1-я группа — 25 студентов факультета психологии Московского государственного областного университета; 2-я группа — 25 студентов-лингвистов факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета. Для определения роли представлений о культурах у старших подростков была использована методика Г. Р. Хузеевой «Свои-чужие» (см.: [10. С. 32—39; 14]).

Полученные данные показывают, что респонденты обеих групп имеют представления о существовании других этносов, имеющих, с одной стороны, что-то схожее с их собственной культурой и, с другой стороны, отличное от нее.

Количественный анализ полученных данных также показал, что студенты неязыковых специальностей указали больше «чужих» этносов, чем «своих», а у студентов-лингвистов их число примерно одинаково (рис. 1). Количество «своих» у студентов, изучающих язык, увеличивается за счет причисления к «своим», помимо этносов, проживающих на территории России или в соседних странах, еще и европейских этносов. Это, вероятно, связано с тем, что студенты, изучая язык другой страны и знакомясь с ее культурой, находят много общего со своей собственной.

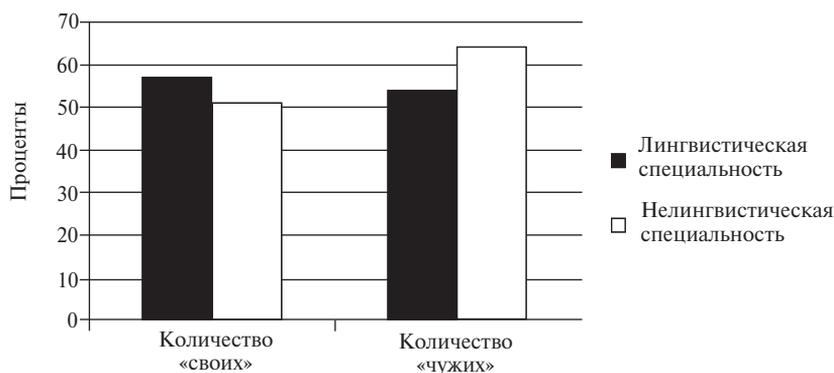


Рис. 1. Количественный анализ «своих» и «чужих» этносов для респондентов

Анализ данных также показал, что респондентами представлено одинаковое количество характеристик и своих, и чужих этносов. С помощью качественного анализа было выявлено эмоциональное отношение респондентов к другим культурам. Рисунок 2 показывает, что студенты нелингвистических специальностей чаще всего указывали нейтральные характеристики этнокультурных особенностей (обычай, традиции, культура, религия, внешность, язык и др.): 77 % нейтральных описаний «своих» культур и 88 % «чужих»; 23 % ответов показывают положительное отношение студентов к этносам, схожим с их собственным (родные, улыбочивые, трудолюбивые, гостеприимные). Негативное отношение к «чужим» этносам демонстрируют 12 % респондентов (закрытые, угрюмые, страшные).

Следует обратить внимание, что среди ответов респондентов нет ни одной положительной характеристики «чужих» этносов и ни одного отрицательного описания «своих». Вероятно, это связано с тем, что представления о «своих» и «чужих» культурах у респондентов формируются в основном на материале но-

востей в сети Интернет, в телевизионных передачах, где культура своего народа, в отличие от культуры чужого, чаще демонстрируется положительно.

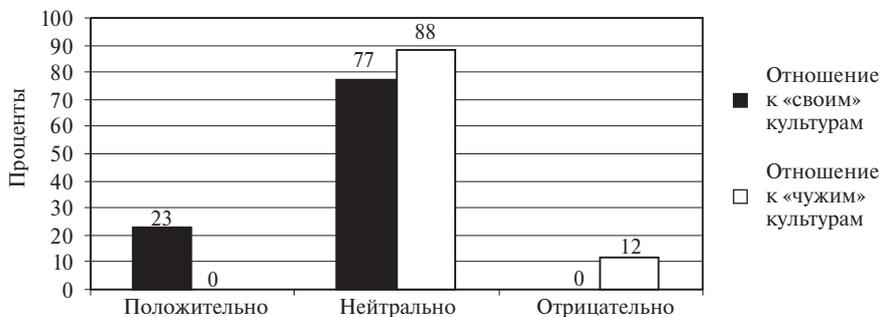


Рис. 2. Отношение к «своим» и «чужим» культурам у студентов нелингвистических специальностей

Анализ описаний студентов-лингвистов (рис. 3) показал, что отношение и к своим, и к чужим культурам у респондентов в большей степени такое же нейтральное, как и у тех, кто не изучает иностранные языки. Однако нейтральных характеристик относительно других этносов больше, чем относительно своих, а положительных, наоборот, больше по отношению к «своим», чем к «чужим». Следует также обратить внимание, что количество отрицательных описаний примерно одинаковое: 10 % по отношению к «своим» и 8 % — к «чужим».

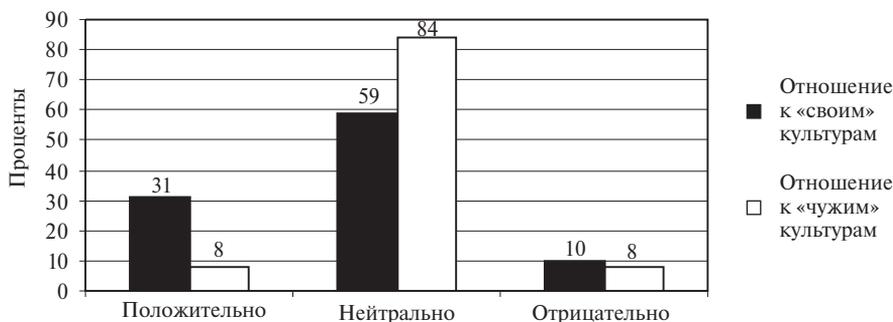


Рис. 3. Отношение к «своим» и «чужим» культурам студентов-лингвистов

При сравнении описаний «своих» и «чужих» этносов (рис. 4) примечательным является тот факт, что студенты лингвистических специальностей (2-я группа), в отличие от нелингвистов (1-я группа), видят в родных культурах и отрицательные качества, а в чужих также положительные. Среди своих отрицательных качеств встречаются неулыбающиеся, грубые, пафосные, а среди чужих положительных — приветливые, скромные, тактичные и др.

Таким образом, при изучении иностранного языка формируется более вариативное отношение как к своей, так и к чужой культуре. Вероятно, это связано с тем, что иностранный язык изучается не только как средство коммуникации, но и как часть культуры, как условие ее существования и как инструмент для ее изучения.



Рис. 4. Отношение респондентов к «своим» и «чужим» этносам

Можно предположить, чем больше положительного отношения к родным и другим культурам, тем больше мотивации дальнейшего знакомства с этими культурами. Нейтральные или негативные представления не ориентируют респондентов на узнавание культур и приводят к непринятию непохожих «на меня».

### Влияние новых технологий на содержание картины мира

Помимо новых представлений о пространстве и времени, о чужой культуре и других этносах, в современную картину мира входят и технологии в новом понимании ее потенциала и действий.

В настоящее время можно констатировать цивилизационные, а не только социальные изменения, что связано с появлением не просто новой техники, но реально *нового технологического пространства*. Новые технологии стали неотъемлемой частью жизни современных людей, причем влияние становится все более масштабным и всеобъемлющим. Мы входим в другую эпоху, возможно, в новую цивилизационную эру, когда технологическое общество уже перешло в следующую стадию, на которой техника не является чем-то внешним для человека. Человек воспринимает машины уже не столько как механизмы, сколько как часть нашей среды, часто как продолжение наших психических способностей, а не только как орудия труда. Можно, видимо, говорить о том, что технические средства интериоризируются людьми, определяя специфику их восприятия мира, взаимодействия с предметами, общения с окружающими. *Современные средства связи и передвижения трансформировали и сам пространственно-временной континуум, и наше представление о нем*. Нам, действительно, уже не дано предугадать результаты воздействия нашего слова, т. к. оно отзывается часто совершенно в другом измерении, другой части света, на другом языке.

В измененном пространственно-временном континууме внимание психологов обращается на анализ роли Интернета как основного в настоящее время источника информации, взаимодействия и общения. В последних работах, посвященных исследованию роли Интернета, особое внимание уделяется его «социальному» измерению, особенностям взаимодействия и формирования виртуальных групп и сообществ. Не меньше внимания направлено и на психологические характеристики, такие как специфика виртуальной идентичности; стереотипы создания и восприятия социальных объектов, стратегии осуществления познавательной деятельности в сети Интернет.

Естественно, что новые возможности, возникающие при общении и работе в Сети, не могли не отразиться на *содержании общей картины мира* современного пользователя, будь это ребенок, подросток или взрослый человек, и на видении себя в окружающем мире. Полученные в исследованиях материалы [2; 3; 6; 7; 8; 9] дали возможность выделить несколько основных причин растущей популярности социальных сетей. Прежде всего, они дают возможность создания индивидуальных профилей, в которых содержится информация о пользователе (его имя, семейный статус, интересы). Не менее важным является и расширение вариантов взаимодействия, общения, обмена информацией, что помогает не только найти нужные данные или новых друзей, но и облегчает достижение намеченных целей.

Можно констатировать, что любая социальная сеть воспринимается большинством российских пользователей как персональная страница с ее уникальным и бережно хранимым контентом: статусами, видео, фотографиями и текстами. Пользователь вписывает себя в новое социальное пространство. И эта страница фактически становится отражением картины мира современной молодежи. Поэтому важно понять не только причины расширяющегося пространства социальных сетей и втягивания в них молодежи, но и тенденции их развития как важного момента осмысления и понимания себя в мире и поэтому своего мира и изменения, расширения картины мира в его восприятии действительности.

На основе анализа социальных сетей можно предположить, что в ближайшем будущем в связи с распространением высокоскоростного и доступного Интернета социальные сети будут делать акцент не столько на страницах в популярных группах, сколько на потоковом видео. Онлайн-трансляция дает пользователю уникальную возможность стать участником событий, происходящих в данное время. На смену потоковому видео, видимо, скоро придут системы виртуальной и дополненной реальности. Подобные устройства уже существуют, например очки Google или Oculus Rift, но их высокая стоимость пока не позволяет данной технологии приобрести массовый характер.

Для исследования популярности разных сетей в настоящее время нами был проведен экспресс-опрос среди современной молодежи. Предложенный опросник включал в себя пять вопросов:

1. Пользуетесь ли Вы приложениями, позволяющими снимать/просматривать потоковое видео?  
— Да, почему.  
— Нет, почему.
2. Укажите, какие приложения данного формата Вы используете.
3. Какого формата видео/фото Вы предпочитаете снимать?
4. Какого формата видео/фото Вы предпочитаете просматривать?
5. Почему, на Ваш взгляд, данные приложения набирают популярность?

В опросе участвовали 76 респондентов, которых мы разделили на две группы по возрастному признаку:

- 46 респондентов — студенты 1-го курса (16—18 лет);
- 30 респондентов — люди в возрасте 28—37 лет (рис. 5).

Потоковое видео используют 86 % опрошенных студентов из первой группы. Респонденты отмечают, что стараются ежедневно использовать данный формат в социальных сетях как в целях просмотра, так и для того, чтобы поделиться событием, произошедшим с ними. Только 33 % респондентов второй группы способны указывают, что просматривают потоковое видео в своей повседневной жизни; 14 % отмечают, что используют формат потокового видео в профессиональных целях (речь о прямом эфире в социальных сетях). Остальная выборка или не сталкивалась с данным форматом видео,

или указывает на отсутствие необходимости использовать данный формат в своей повседневной жизни.

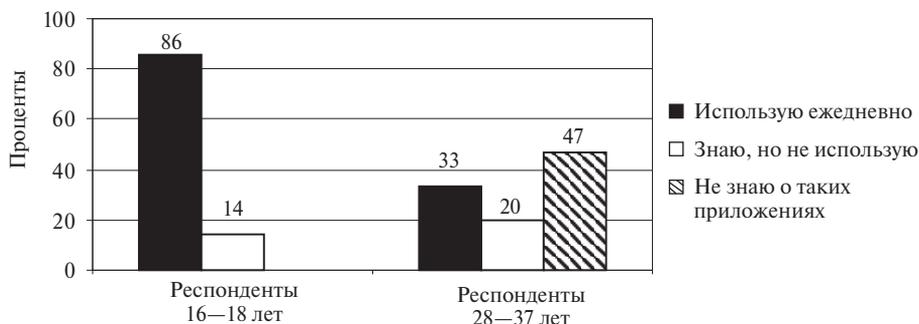


Рис. 5. Популярность и активность использования потокового видео, %

Популярные приложения с использованием потокового видео: «Инстаграм», «Перископ» (функция «Прямой эфир») — используют 69 % от общей выборки, «Снэпчат» — 54 % от молодежной выборки, более старшее поколение данное приложение не использует.

Подводя итоги опроса, можно выделить основные тренды по использованию потокового видео в рамках современной социальной действительности. На данный момент можно сказать, что приложение «Снэпчат/Прямой эфир» ориентировано на молодую аудиторию, которая активно пользуется гаджетами и предпочитает обмениваться не просто текстовыми сообщениями, а смешными картинками, фотографиями, селфи и короткими видео. Более 60 % пользователей предпочитают пользоваться «Снэпчатом» именно потому, что этим приложением не пользуются их родители.

Важным достоинством «Снэпчата» является возможность регулировать время. Обмениваясь фотографиями, сообщениями или видео с друзьями в «Снэпчате», можно не беспокоиться о том, что эта информация сохранится в телефоне, в аккаунте или где-то в Сети. Программа разработана таким образом, что фотографию или видео получатель может просматривать не более 10 с, после чего они исчезнут — 45 % пользователей из молодежной группы ценят именно эту особенность «Снэпчата/Прямого эфира».

Из отдельных снэпов программа позволяет собрать свою снэп-историю, которую можно просматривать неограниченное количество раз, но только в течение суток. Через 24 ч история также самостоятельно удалится. Именно возможность транслировать в прямом эфире события собственной жизни привлекает внимание современной молодежной аудитории к социальной сети. Полученные данные дают возможность сделать вывод о том, что в современных социальных сетях реализуется потребность молодежи не только в информации и контактах, но и в эмоциональном насыщении этой информации и этих контактов.

Целевая аудитория потокового видео характеризуется высокой активностью в социальных сетях и желанием превратить свою ежедневную рутину в онлайн-шоу. Именно скоротечность жизни контента в «Снэпчате/Прямом эфире» и привлекает пользователей. Социальная сеть, позволяющая стать участником «прямого эфира», дает возможность запечатлеть современный темп

жизни, который характеризуется быстротечностью, а также создает иллюзию разных вариантов проживания жизни, дает возможность осознать множественность миров, побывать в разных местах. Мир расширяется, дифференцируется, и картина мира становится более сложной.

### Заключение

В целом можно представить картину мира как открытый конструкт, в который входят образы (сознательные и бессознательные), представления — знания, незнания, представления о себе и своем месте в окружающем мире, трансформации, которые происходят и в представлениях, и в образах. При этом в картину мира входят качества, опосредующие процесс ее формирования, т. е. индивидуальные и личностные качества, индивидуализирующие картину мира.

Знания о других людях, других языках и других культурах расширяют содержание социокультурной идентичности, способствуя трансформации, расширению картины мира. При этом включение новой культуры в картину мира изменяет эмоциональное отношение к своему и чужому народу.

Помимо новых знаний, существенное влияние на формирование современной картины мира оказывают технологии, прежде всего социальные сети. Персональные страницы в социальных сетях могут рассматриваться как специфические картины мира, а сами социальные сети являются одной из важнейших сфер, определяющих картины мира современных подростков. Социальные сети в настоящее время формируют индивидуальное, субъективное пространство подростков, которое начинает доминировать в общей картине мира.

Можно говорить об объективном изменении структуры, содержания и динамики — индивидуальной и социокультурной картин мира. Содержание картины мира изменяется в связи с общей транзитивностью и изменением пространства, времени, технологий (Интернета). Константами в выстраивании картины мира являются личностные качества, мотивы и ценности человека, которые направляют процесс формирования его жизненного пути, контакты с окружающими в соответствии с трансформациями социальных норм, ценностей и эталонов поведения. Соответствие личностных констант и социальных трансформаций помогает преодолеть неопределенность и текучесть социума и выстроить адекватные стратегии самореализации в неопределенном и изменчивом мире. Новые тенденции в развитии социальных сетей показывают, что именно они дают возможность реализовать *изменения представлений о пространстве и времени, происходящие в картине мира*, улавливая и новый темп жизни, и возрастающую тенденцию к персонализации современной молодежи.

*Картина мира человека в этом контексте может рассматриваться как целостная система, отображающая структуру психологического хронотопа.* В условиях транзитивной действительности проявляется неопределенность ценностных ориентаций и эталонов, что приводит к повышению неопределенности и неустойчивости картины мира, дисгармонии отдельных составляющих хронотопа, нарастанию эмоционального напряжения и тревожности, связанным с отсутствием четких и устойчивых параметров оценки себя и окружающего мира. Поэтому в *конструировании индивидуальной картины мира* в транзитивности присутствует не только элемент активности, но и элемент неизбежности, т. к. человек, если он хочет продуктивно жить и работать, не может не создавать ту реальность, которая вызывает у него меньший страх и негативные переживания.

Невозможность полностью осознать картину мира, полностью высказаться и быть до конца понятым другими также является органичной чертой постмодерна в транзитивности, в которой всегда присутствуют элементы несуществующего, вымышленного, адекватный пересказ которого невозможен. Согласно постмодернистскому взгляду мир многомерен и многогранен, поэтому *картина мира — это своего рода мозаика, которая складывается из отдельных образов и представлений*. И, как и мозаика в калейдоскопе, *картина мира*, какой она нам предстает, зависит, прежде всего, от *нашей интенции*, которая и определяет «поворот» калейдоскопа и *изменение картины мира и своего места в ней*.

In the article possible variants of the construct «picture of the world» are discussed; its structure and content are examined. It is proved that the structure includes the image of the world and the representations of the world, and the content includes the conscious and unconscious images and ideas about space, time, culture and society as well as the place of the human being in the world. The place of the psychological chronotope in the world's picture is revealed. It is proved that the structure of the picture of the world is quite stable, while the content seriously changes in the situation of transitivity which includes plurality, variability and uncertainty. Constants are also personal and individual characteristics mediating the process of forming a picture of the world. Transformations of the content of the picture of the world is defined by the expansion of intergroup and interpersonal contacts including with people of a different culture, by changing perceptions of space and time, by the inclusion of technologies that form images and representations of virtual space. Empirical materials that prove the role of knowledge about other cultures in expanding the picture of the world and overcoming ethnocentrism are presented. Empirical materials showing the place of social networks in the modern picture of the world of youth prove the expansion of their positions in the picture of the world. It is related to the fact that social networks realize new needs for personalization and increase in emotionally saturated contacts and information. The variability of social contexts, values and standards leading to uncertainty in the vision of the future makes serious demands on the construction of a personalized and at the same time generalized picture of the world that helps people to overcome anxiety and to outline strategies for self-realization. Therefore, we can say that own person's activity and motivation help him to build in an adequate picture of the world and to change it in a situation of cardinal transformations.

**Keywords:** picture of the world, image of the world, vision of the world, transitivity, generalized and individual picture of the world, structure and content of the world picture, culture, social networks.

## Литература

1. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики / М. М. Бахтин. — М. : Худож. лит., 1975. *Bahtin, M. M. Voprosy literatury i estetiki / M. M. Bahtin. — M. : Hudozh. lit., 1975.*
2. Белинская, Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психол. исследования. — 2013. — Т. 6, № 30. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858->
3. Белинская, Е. П. Информационная социализация подростков: опыт пользования социальными сетями и психологическое благополучие [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психол. исследования. — 2013. — Т. 6, № 30. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n30/858->
4. Белинская, Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1120-belinskaya40>
5. Белинская, Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2015v8n40/1120-belinskaya40>
6. Бергер, П. Социальное конструирование реальности / П. Бергер, Т. Лукман. — М. : Медиум, 1995. *Berger, P. Social'noe konstruirovanie real'nosti / P. Berger, T. Lukman. — M. : Medium, 1995.*
7. Вернадский, В. И. Биосфера и ноосфера / В. И. Вернадский. — М. : Айрис-пресс, 2012. *Vernadskij, V. I. Biosfera i noosfera / V. I. Vernadskij. — M. : Ajris-press, 2012.*
8. Войскунский, А. Е. Психология и Интернет / А. Е. Войскунский. — М. : Акрополь, 2010. *Vojskuns'kij, A. E. Psihologija i Internet / A. E. Vojskuns'kij. — M. : Akropol', 2010.*
9. Войскунский, А. Е. Этическая направленность подростков и молодежи в социальных сетях [Электронный ресурс] / А. Е. Войскунский, А. С. Евдокименко, Н. Ю. Федунина // Психол. исследования. — 2014. — Т. 7, № 37. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2014v7n37/1036-voiskounsky37>
10. Войскунский, А. Е. Этическая направленность подростков и молодежи в социальных сетях [Электронный ресурс] / А. Е. Войскунский, А. С. Евдокименко, Н. Ю. Федунина // Психол. исследования. — 2014. — Т. 7, № 37. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2014v7n37/1036-voiskounsky37>

8. Голубева, Н. А. Эндогенные факторы информационных предпочтений современных подростков [Электронный ресурс] / Н. А. Голубева // Психол. исследования. — 2012. — Т. 1, № 21. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2012n1-21/616-golubeva21>
- Golubeva, N. A. Jendogennye faktory informacionnyh predpochtenij sovremennyh podrostkov [Jelektronnyj resurs] / N. A. Golubeva // Psihol. issledovanija. — 2012. — T. 1, № 21. — Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/num/2012n1-21/616-golubeva21>*
9. Голубева, Н. А. Социализация современных подростков: современный контекст / Н. А. Голубева, Т. Д. Марцинковская // Вопр. психологии. — 2016. — № 5. — С. 15—27.
- Golubeva, N. A. Socializacija sovremennyh podrostkov: sovremennyy kontekst / N. A. Golubeva, T. D. Marcinkovskaja // Vopr. psihologii. — 2016. — № 5. — S. 15—27.*
10. Идентичность и социализация в современном мире : сб. методик / под ред. Т. Д. Марцинковской. — М. : МПГУ, 2015.
- Identichnost' i socializacija v sovremennom mire : sb. metodik / pod red. T. D. Marcinkovskoj. — M. : MPGU, 2015.*
11. Леонтьев, А. Н. Деятельность, Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975.
- Leont'ev, A. N. Dejatel'nost', Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — M. : Politizdat, 1975.*
12. Марцинковская, Т. Д. Феноменология и механизмы развития: историко-генетический подход [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психол. исследования. — 2012. — Т. 5, № 24. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24>
- Marcinkovskaja, T. D. Fenomenologija i mehanizmy razvitija: istoriko-geneticheskij podhod [Jelektronnyj resurs] / T. D. Marcinkovskaja // Psihol. issledovanija. — 2012. — T. 5, № 24. — Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/num/2012v5n24/700-martsinkovskaya24>*
13. Марцинковская, Т. Д. Современная психология — вызовы транзитивности [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 42. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168>
- Marcinkovskaja, T. D. Sovremennaja psihologija — vyzovy tranzitivnosti / T. D. Marcinkovskaja [Jelektronnyj resurs] // Psihol. issledovanija. — 2015. — T. 8, № 42. — Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168>*
14. Марцинковская, Т. Д. Проблема совладания в транзитивном обществе [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская, Н. И. Юрченко // Психол. исследования. — 2016. — Т. 9, № 49. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/num/2016v9n49/1332-martsinkovskaya49>
- Marcinkovskaja, T. D. Problema sovladanija v tranzitivnom obshhestve [Jelektronnyj resurs] / T. D. Marcinkovskaja, N. I. Jurchenko // Psihol. issledovanija. — 2016. — T. 9, № 49. — Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/num/2016v9n49/1332-martsinkovskaya49>*
15. Социальная психология в современном мире / под. ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. — М. : Аспект Пресс, 2002.
- Social'naja psihologija v sovremennom mire / pod. red. G. M. Andreevoj, A. I. Doncova. — M. : Aspekt Press, 2002.*
16. Ухтомский, А. А. Лицо другого человека / А. А. Ухтомский. — СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2008.
- Uhtomskij, A. A. Lico drugogo cheloveka / A. A. Uhtomskij. — SPb. : Izd-vo Ivana Limbaha, 2008.*

*Е. В. Селезнева*

## **«Картина мира»: концептуальность метафоры, метафоричность концепта**

В статье анализируются возможности использования метафорической природы словосочетания «картина мира» в целях расширения и углубления смысла концепта «картина мира». Опираясь на принцип метафорического переноса, проанализированы общеязыковые значения частей этого словосочетания и описаны общие качества, которые фиксируют чувственную природу картины мира и могут быть использованы как критерии при оценке степени ее разработанности. Ассоциативный анализ позволил развести понятия «картина мира» и «образ мира». Была показана возможность использования категорий из области искусства при научном анализе картины мира.

**Ключевые слова:** картина мира, метафора, концепт, семантика.

Словосочетание «картина мира» уже более ста лет активно используется в разных областях науки для описания совокупности «знаний и мнений» [1. С. 91] («системы сведений» [5], «совокупности представлений» [24. С. 190]) «субъекта относительно реальной или мыслимой действительности» [1. С. 91—92]<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Хотя первая картина мира возникла задолго до этого: скорее всего, в момент появления целовека разумного.

В то же время не определен окончательно терминологический статус «картины мира» [22] и не завершен процесс формирования понятия «картина мира» как *элемента категориального аппарата науки* [19]. В результате ученые, опираясь на собственное, зачастую интуитивное понимание, варьируют содержание этого понятия [22] не только в зависимости от области науки, в рамках которой проводят исследование, они делают это также исходя из собственных представлений и убеждений.

Такие разногласия, однако, не столько затрудняют, сколько продвигают процесс построения и изучения картины мира, отражая ее многогранность и многомерность, фиксируя сложные связи между ее отдельными измерениями и тем самым формируя у человечества все более четкое представление «об устройстве мира, Вселенной, о месте в ней человека, его познавательных и творческих возможностях» [24. С. 190—191].

При этом можно говорить о трех основных направлениях в изучении картины мира.

В рамках первого направления исследователи «строят» картину мира исходя из *специфики своей области науки*<sup>1</sup>. Но так как мир — «это все, чему случается быть» [7. С. 18] и охватить это «все» одновременно и полно для одного человека (как и для одной области науки) физически невозможно, каждый из исследователей сосредоточивается на том, что ему особенно интересно в мире (на том, что для него наиболее значимо), и создает новый «фрагмент» общей картины мира. А поскольку ученые смотрят на мир через призму предмета своей области науки, каждый из этих «фрагментов», встраиваясь в общее полотно, не только расширяет, но и углубляет картину мира. Если изначально в общей картине мира выделяли религиозную, научную и философскую сторону, то сейчас картина мира насчитывает значительно больше сторон-фрагментов. Так, появились понятия не только языковой [27], но и визуальной [8] картины мира. Обосновывается выделение географической [11], астрономической [10], химической [13], биологической [12], экологической [14], экономической [15] картины мира. Встречаются и другие термины, например, ценностная [2], нелинейно-динамическая [23], спортивная [32] и т. п.

В рамках второго направления идет изучение картин мира, принадлежащих тем или иным *социальным группам* (например, картины мира подростков и взрослых, мужчин и женщин, христиан и буддистов и т. п.), исследуются механизмы (физиологические, психологические, социокультурные и др.) формирования субъективного отражения объективной реальности, обозначаемого термином «картина мира», которое репрезентирует «сущностные свойства мира в понимании ее носителей» и является «результатом всей духовной активности человека» [29. С. 21].

В рамках третьего направления объектом исследования становится не собственно картина мира как некая совокупность представлений о мире, а «картина мира» как *термин, понятие или концепт* [3; 22; 26; 39].

Здесь я хочу подчеркнуть, что для меня «картина мира» — это не столько понятие, сколько *концепт*.

Если понятие, фиксируя в своем значении существенные признаки класса предметов и однозначно выражая логические отношения между мыслью и

<sup>1</sup> А независимо от философов и ученых (которые выстраивают свои картины мира осознанно, опираясь на свое миропонимание и реализуя собственный замысел) создает свою картину мира каждый живущий на земле человек, каждый отдельный социум и человечество в целом. Эти системы представлений о реальности формируются интуитивно и ложатся в основу стратегий жизнедеятельности человеческого общества. Для представителей разных научных областей такие картины мира становятся объектом исследования.

предметом этой мысли, чаще всего рассматривается «как данность языка или мышления» [17. С. 413] и «не требует труда для познания или распознавания, т. е. понимания» [Там же], то концепт «вначале нужно осмыслить» [Там же], т. к. он «многомерен и исполнен смысловой напряженности, поскольку является выражением ценностных ориентаций и предпочтений участников коммуникативных актов, нагружен их *интерпретациями*» [36. С. 387].

Можно согласиться с А. Конт-Спонвилем, который противопоставляет понятие и концепт как *условие* и *результат* умственных усилий и подчеркивает, что понятие выступает как *материал* или отправная точка в процессе познания, а концепт, чтобы служить инструментом размышления, вначале должен быть *создан* (см.: [17. С. 413—414]<sup>1</sup>).

Немаловажно также, что концепты существуют в сознании (в ментальном мире) как сгустки представлений, знаний, ассоциаций, переживаний и, в отличие от понятий, не только мыслятся, но и переживаются (см.: [33. С. 43]).

В то же время иногда бывает чрезвычайно трудно определить, является ли то или иное слово именем понятия (обозначает его) или концепта (выражает его смысл). Поэтому продуктивно не только изучать значения термина «картина мира» или анализировать содержание понятия «картина мира», но и выявлять смысловую нагруженность концепта «картина мира». Тем самым мы, через связь слова и явления, получаем возможность:

- *расширить свое представление о картине мира как инструменте познания человеком действительности*, свидетельстве формирования конкретной личности и определенной группы и результате становления индивидуального и социального сознания;
- более точно понять *механизмы формирования картины мира на индивидуальном и социальном уровне*;
- найти неочевидные *средства анализа картины мира*;
- обнаружить те *измерения картины мира*, которые *недоступны* взгляду с традиционной точки зрения.

При этом чрезвычайно важно помнить о том, что в языковом плане «картина мира» — это *фразеологическое* словосочетание, т. е. «лексически неделимое, устойчивое в своем составе и структуре, целостное по значению... воспроизводимое в виде готовой речевой единицы» [30. С. 337], и одновременно *метафорическое*, т. е. «употребляемое в переносном значении на основе сходства предметов, явлений или по их контрасту» [31. С. 132].

Как отмечает О. В. Первушина, в ряде научных работ «картина мира» рассматривается исключительно как метафора, «реалистичность которой может быть ограничена исторически сохранившимися культурными текстами» [26. С. 148—149]. В то же время научный стиль предполагает использование не метафор, а терминов, т. е. лексических единиц «определенного языка для специальных целей» [21. С. 31—32], обозначающих «общее — конкретное или абстрактное — понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности» [Там же. С. 32] и соответствующих определенным нормативным требованиям (фиксированность содержания, точность, однозначность, отсутствие синонимов, систематичность, краткость, общепринятость, современность, интернациональность и благозвучность) (см.: [18. С. 29—47]).

По всей вероятности, попытки перевести словосочетание «картина мира» в ранг строгих научных терминов обречены на провал (т. к. уйти от метафорической природы этого словосочетания нельзя) и, более того, ограни-

<sup>1</sup> «Понятие — факт действительности; концепт — произведение» [17. С. 261].

чивают возможность построения такой картины мира, которая максимально точно, глубоко и системно отражала бы реальную действительность<sup>1</sup>.

Как отмечает Н. Ю. Бородулина, «ценность метафор как знаков усматривается в том, что, используя уже готовые знаки, комбинируя и выбирая подходящие для сопоставления знаки, не тратя усилий для придумывания новых, данные языковые знаки принимают активное участие в порождении, хранении и передаче информации, будучи элементами языковой семиотической системы» [6. С. 99—100].

Перенос значения, который происходит между планом выражения и планом содержания в метафоре, происходит в результате формирования яркого, основанного на чувственном восприятии образа, который пробуждает воображение (см.: [4. С. 225]) и способен дать толчок к возникновению новых идей. При этом лежащий в основе метафоры образ редуцируется, превращаясь в образную гештальтструктуру, которая, в отличие от типового представления, является не стереотипом, а «вещностью» (если образ конкретен) или умозрительно представляемой сущностью (если образ абстрактен) (см.: [34. С. 190]). В результате в плане выражения «высвечиваются» только существенные для обозначаемого объекта детали [Там же], тем самым превращая метафору в механизм формирования смысла, способ пробуждения рефлексии реципиента (см.: [6. С. 130]).

В результате метафоризация становится не только активно используемым «орудием научного поиска» [Там же. С. 68], но и «главным творческим механизмом, создающим новые понятия и “структурирующим закодированный в языке понятийный материал”, которому присущ также экспрессивный характер» [Там же].

Как отмечает С. С. Гусев, «особое значение для понимания организующей роли метафоры в языке теории имеет тот факт, что, соединяя несходные понятия, метафорический контекст обращает внимание исследователя на возможность наличия у объекта таких свойств, которые ранее не допускались» [9. С. 125]. Снимая ограничения на формы описания исследуемой области, метафора одновременно «заменяет возникшую “размытость” отображения объектов некоторой гипотетической определенностью, *приписывая объектам данной области ранее не выявленные у них свойства и направляя процесс научного поиска на обнаружение этих свойств*» (курсив мой. — Е. С.) [Там же. С. 126].

На мой взгляд, именно приняв *метафоричность* как неотъемлемое качество *концепта* «картина мира», мы в наибольшей степени сможем использовать его познавательный потенциал. С этой точки зрения можно согласиться с О. В. Первушиной, которая отмечает, что, «несмотря на кажущуюся метафоричность и субъективность, “картина мира” вполне предметно воплощает стремление человека систематизировать определенное представление о мире, о месте в нем, то есть придать некую завершенность размышления и восприятию по поводу окружающего пространства, времени, объектов путем заключения их в “раму” и расположения в этом пространстве определенным образом» [26. С. 151].

Помня о метафоричности словосочетания «картина мира», попытаемся исследовать его с точки зрения семантики и вначале проанализируем значе-

<sup>1</sup> Скорее всего, нормативные требования к терминам полностью могут быть выполнены только в рамках точных и естественных наук. В рамках человековедческих наук такие требования к терминам, как фиксированность содержания, точность и однозначность, зачастую труднодостижимы (так, нельзя сказать, что отвечают этим требованиям такие психологические термины, как «личность» и «деятельность»).

ния этого словосочетания через анализ общеязыковых значений его частей (*картина + мир*).

Начнем со слова «*мир*», значением которого в данном словосочетании может быть, в зависимости от целей познания (см.: [35. С. 590—592]):

- все, что существует на Земле и в космосе (собственно «картина мира»);
- неизученные или малоизученные области Вселенной, удаленные планеты («картина Вселенной»);
- весь земной шар, все страны и народы («картина планеты Земля»);
- какая-либо сфера жизни, область явлений («картина социальной жизни»);
- явления или вещи, которые окружают человека («картина быта начала XX века»);
- весь комплекс явлений психической жизни людей («картина психической жизни подростка»);
- общность, взаимодействие людей друг с другом («картина отношений в семье»);
- область профессиональной деятельности («врачебная картина мира»);
- исторические и культурные эпохи, периоды в жизни общества, а также национальные, религиозные союзы, сообщества и т. д. («картина средневекового мира»).

Обобщив эти определения, можно утверждать, что слово «мир» в словосочетании «картина мира» означает «*Совокупную Реальность*» [7. С. 43] (и материальную — объективную, и психическую — субъективную) или отдельные фрагменты этой Реальности.

Разговор о значениях слова «*картина*» как опорного в метафоре «картина мира» надо начинать с его *этимологии*. Собственно русское слово «картина» образовано с помощью суффикса *-ин-а* от голландского *kaart* («географическая карта»), которое, в свою очередь, заимствовано из греческого *χαρτης* («бумага») через латинское *charta* («лист бумаги») (см.: [37. С. 74—75, 77]). Таким образом, в этимологии фиксируются значения, с одной стороны, *материала*, на котором создается картина, ее *параметров* (и прежде всего, размера и границ) и (опосредованно) *средств*, с помощью которых ее создают, а с другой стороны, *предмета*, который изображается на картине (по существу, географическая карта — это и есть один из вариантов воплощения «картины мира»). По отношению к картине мира предметом выступает определенный «фрагмент» реальности, который намеревается зафиксировать исследователь, материалом — информация, которую он получает в результате исследования, а средствами — знаковые системы, с помощью которых эта информация преобразуется в некую целостную структуру<sup>2</sup>.

Проанализировав *современные значения* слова «картина», мы можем по принципу переноса, во-первых, зафиксировать *сущность* картины мира, т. е. ту ее сторону, которая определяет все ее другие стороны, во-вторых, назвать основные *механизмы* формирования картины мира, а в-третьих, выделить ее основные *качества*.

В настоящее время слово «картина» означает:

- «произведение живописи в красках на куске холста, доске, листе бумаги; то, что можно видеть, представлять себе в зрительных образах» [38. С. 382],

<sup>1</sup> Субъект, не фигурируя в значении слова непосредственно, подразумевается в нем: картина мира, как и любая картина, не возникает сама по себе — ее создают.

<sup>2</sup> «Субъектом картины мира, смотрящим на мир и изображающим свое видение, могут быть: 1) отдельный человек (эмпирический субъект), 2) отдельная группа людей (сообщество), 3) отдельный народ (народы), 4) человечество в целом» [29. С. 32].

«имеющее самостоятельное художественное значение и обладающее свойством законченности» [28. С. 315];

- ряд образов, отличающихся наглядностью и образующих единое целое [16];
- то, что можно видеть, обозревать или представлять себе в конкретных образах (см.: [25. С. 267]);
- общее состояние, положение чего-нибудь как предмет словесного изображения, описания [16].

Уже из этих определений становится ясно, что *сущность* любой картины, в том числе и картины мира, — это *чувственное отражение* («то, что можно видеть, обозревать или представлять себе»), а основные *механизмы* — *формирование образов-представлений* («ряд образов, отличающихся наглядностью и образующих единое целое», «представлять себя в зрительных образах») и *закрепление этих образов-представлений средствами той или иной знаковой системы* («произведение живописи в красках на куске холста, доске, листе бумаги», «предмет словесного изображения, описания»).

Приведенные выше определения дают нам также возможность назвать следующие качества *картины мира*:

- *наглядность* (картина мира должна быть доступна и убедительна для непосредственного наблюдения и понимания; от степени наглядности картины мира во многом зависит, будут ли считать эту картину мира верной, а значит, будут ли опираться на нее в своем взаимодействии с миром);
- *законченность* (картина мира должна быть завершена, представление о наблюдаемом фрагменте реальности, зафиксированное в ней, должно быть полным; должен быть наиболее полно воплощен творческий замысел, полностью выполнена определенная исследовательская или идеологическая задача);
- *целостность* (картина мира должна обладать внутренним единством, быть непротиворечивой);
- *самостоятельность* (конкретная картина мира может существовать отдельно от других, быть независимой от них, а также независимой от своего создателя);
- *обобщенность* (картина мира должна отражать существенные стороны наблюдаемого фрагмента реальности и воплощать в себе все ее основные — типичные — признаки);
- *красочность* (картина мира должна быть выразительной, т. е. ярко, непосредственно отражать представления о наблюдаемом фрагменте реальности; именно красочностью во многом определяется степень влияния картины мира на поведение человека).

В этих общих качествах также отражается чувственная природа картины мира, и они могут быть использованы как критерии при оценке степени разработанности картины мира вне зависимости от того, в рамках какой области науки (или, для индивидуальной картины мира, — в рамках какого мировоззрения) она строится.

Таким образом, мы видим, что анализ семантики словосочетания «картина мира» через семантику его составляющих на общезыковом уровне позволяет значительно углубить понимание *картины мира как научного концепта*.

Используя принцип метафорического переноса, мы можем также более четко развести понятия «картина мира» и «образ мира».

Следует отметить, что очень часто в научной литературе понятия «картина мира» и «образ мира» (а также «модель мира») рассматриваются как тождественные. С одной стороны, это приводит к тому, что картина и образ мира определяются практически одинаково (как целостная, многоуровневая систе-

ма представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности), а с другой стороны, в определениях картины мира зачастую возникает порочный круг («Картина мира... как субъективный образ объективной реальности» [29. С. 21], «Картина — это модель Реальности» [7. С. 44] и т. п.).

Но если мы обратимся к общеязыковым словарям синонимов и ассоциаций, то увидим, что понятия «картина» и «образ» совпадают по значению только частично. Особенно ясно это становится при сравнении ассоциативных рядов и определений к словам «образ» и «картина»<sup>1</sup>.

Если в ряду слов, которые ассоциируются со словом «образ», слово «картина» занимает *четвертое* место (после слов «вид», «икона», «человек»), то в ряду слов, которые ассоциируются со словом «картина», слово «образ» стоит на *шестьдесят третьем* месте. Это свидетельствует о том, что социальное сознание не воспринимает понятия «картина» и «образ» как равнозначные, но допускает возможность возникновения ситуации, когда их значения сближаются, не становясь при этом тождественными (так, при взгляде на портрет мы можем говорить о том, что на нем запечатлен образ человека).

Еще яснее понимаешь, что слова «образ» и «картина» близки, но не тождественны по значению, когда сравниваешь определения (как выраженные прилагательными или причастиями признаки предмета) к ним. Проанализируем представленные ниже списки определений (последовательность определений в списках отражает, насколько тесно в социальном сознании связано то или иное качество с понятиями «образ» и «картина»)².

<b>Образ</b>	<b>Картина</b>
непостижимый	<i>целостная</i>
собирательный	<i>впечатляющая</i>
схожий	цельная
<i>парадоксальный</i>	отчетливая
сходный	воображаемая
зримый	законченная
равный	живописная
обобщенный	искаженная
немыслимый	мысленная
причудливый	типичная
соответствующий	правдивая
<i>целостный</i>	объемная
непонятный	развернутая
незаметный	связная
расплывчатый	фантастическая
придуманый	четкая
упорядоченный	реалистическая
беспорядочный	общая
натуральный	<i>исчерпывающая</i>
адекватный	достоверная
<i>противоречивый</i>	<i>противоречивая</i>
смутный	объективная
зрительный	детальная
<i>исчерпывающий</i>	<i>парадоксальная</i>
<i>впечатляющий</i>	понятная
	подробная
	размытая
	убедительная
	неполная
	языковая
	наглядная
	яркая

<sup>1</sup> Здесь и далее при анализе были использованы данные сайта: <https://wikivox.ru/>

<sup>2</sup> Из списков удалены определения, которые выражают эмоциональное отношение к определяемым словам.

Как видно, в списке определений *образа* фиксируются прежде всего те его признаки, которые описывают *непосредственное восприятие*, т. е. *непосредственное отражение реальности*, а в списке определений *картины* — признаки, описывающие *сформированные и закодированные* теми или иными знаковыми средствами представления о реальности.

При этом общими для образа и картины оказываются только четыре качества: целостность, парадоксальность (противоречивость), способность производить сильное впечатление (оставлять след в сознании), способность полностью удовлетворять требования (полнота), но связано каждое из этих качеств с понятиями «образ» и «картина» по-разному. Так, в списке определений понятия «картина» качества «целостная» и «впечатляющая» занимают первые два места, а в списке определений понятия «образ» они занимают соответственно двенадцатое и двадцать пятое (последнее) место. Следовательно, в социальном сознании сформировано представление о том, что любая картина (а значит, и картина мира) прежде всего должна обладать внутренним единством и воздействовать на созерцающего ее человека, вызывать переживания, оставляющие след в его мыслях и чувствах. В то же время для образа в социальных представлениях эти два качества имеют намного меньшую значимость.

Если же вспомнить, что картина мира возникает как результат формирования образов-представлений и закрепления этих образов-представлений средствами той или иной знаковой системы, то мы сможем понять более точно, как соотносятся между собой образ мира и картина мира.

Можно предположить, что *образ мира* (который в результате восприятия внешней реальности формируется в сознании и сохраняется в нем в виде некой совокупности представлений<sup>1</sup>) становится *картиной мира* в тот момент, когда представления о мире закрепляются на (любом) носителе с помощью (любых) знаков (так же как образ, возникший в воображении художника и перенесенный теми или иными художественными средствами вонне — на полотно, становится картиной).

Формирование картины мира можно описать как разворачивание любого творческого процесса<sup>2</sup>:

- вначале в результате действия механизмов *мирочувствия*, *миросозерцания*, *мировосприятия*, *мироощущения* и *миропредставления* у субъекта формируется чувственное, еще не опосредованное знаками «представление о мире» — *образ мира*;
- затем происходит осмысление сигналов, полученных в результате мировосприятия и мироощущения, через опосредованные знаками механизмы *миропонимания*, *мироосознания* и *мироуяснения*; у субъекта формируется «представление об устройстве мира, типах объектов и их взаимосвязях» — *модель мира* [20. С. 95];
- наконец, в результате действия механизмов *мировидения* и *мирооценки* происходит интеграция образа и модели мира, и в актах переживания мира как целостности, в актах *миродействия* субъект в знаковых формах опредмечивает *картину мира*.

<sup>1</sup> Необходимо напомнить, что представления возникают на основе прошлого опыта (данных ощущений и восприятий) путем его воспроизведения в памяти или в воображении как наглядные, т. е. чувственные, еще не опосредованные языком, образы предметов, явлений или событий.

<sup>2</sup> Здесь использованы идеи Н. А. Любимовой и Е. В. Бузальской [22], а также В. И. Постоваловой [29].

По существу, процесс формирования картины мира как *субъективного отражения объективной реальности* метафорически можно представить как процесс создания картины как произведения живописи.

Метафоричность концепта «картина мира» позволяет также расширить представление о возможных параметрах исследования картины мира. Так, В. И. Постовалова обосновала необходимость использования при анализе картин мира таких характеристик, как тип изображения на картине, техника ее исполнения, техника представления образа, положение созерцателя по отношению к картине (см.: [29. С. 34]).

Вопросы заимствования у искусства методических принципов и конкретных методических приемов и использования их в качестве научных принципов, а также интерпретации значения категорий из области искусства для задач научного анализа и применения этих категорий в рамках анализа картин мира требуют отдельного изучения. Здесь я коротко обозначу возможности использования при исследовании картин мира только двух подобных категорий.

Первая из них — *масштаб*. Если рассматривать масштаб как отношение размера изображения к размеру изображаемого объекта, то установить масштаб конкретной картины мира мы можем, соотнеся ее с отраженным на ней «фрагментом» мира. В зависимости от масштаба картина мира будет включать больше (крупномасштабная) или меньше (мелкомасштабная) деталей. При этом масштаб картины мира, а следовательно, ее *детализация*, с одной стороны, будет соотноситься с размером отображаемого на ней «фрагмента» мира (и здесь прямым аналогом будут географические карты), а в данном случае — с реально представленной человеку определенной общности действительностью, но с другой стороны, во многом будет обусловлен особенностями видения создающего ее субъекта и задачами, которые он ставит перед собой.

Вторая категория, которую можно продуктивно использовать при анализе картин мира, — это *композиция* как построение, согласование ее частей. В зависимости от своего замысла субъект (индивидуальный или коллективный) интуитивно или осознанно выбирает точку зрения (мировоззрения), с которой он смотрит на изображаемый им фрагмент реальности; определяет размер и границы «будущей картины мира»; выявляет ее композиционный центр, которому будут подчинены все остальные ее части, и т. д.

Рассматривая ту или иную картину мира с точки зрения ее масштаба и композиции, мы получаем возможность более глубоко понять, какой идеей руководствовался ее создатель, какие задачи выполняет данная картина мира как регулятор человеческого поведения, как реализуются эти задачи и т. п.

Следует согласиться с тем, что «...научные метафоры — это сердце теорий, их суть, без них теории были бы абсолютно бесполезны и не заслуживали бы своего гордого имени. А базовые концепты, используемые в рациональном познании общества, неизбежно метафоричны» [6. С. 60].

Именно метафоричность концепта «картина мира» делает его максимальным продуктивным инструментом научного анализа и разработки теоретических основ картины мира в реальных условиях функционирования человека, в нашем случае речь может идти об ориентации человека в действительности и выборе определенного поведения в ней.

The article analyzes the possibilities of using the metaphorical nature of the word combination «picture of the world» in order to expand and deepen the meaning of the concept «picture of the world». Relying on the principle of metaphorical transfer, the author analyzed the general language meanings of parts of this phrase and described the general qualities that fix the sensual nature of the world picture and can be used as criteria in assessing the degree of its development. Associative analysis made it possible to

dilute the notions of «picture of the world» and «image of the world». It was shown the possibility of using categories from the field of art in the scientific analysis of the world picture.

**Keywords:** picture of the world, metaphor, concept, semantics.

## Литература

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Шукин. — М. : ИКАР, 2009. — 448 с.

*Azimov, Je. G. Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij (teorija i praktika obuchenija jazykam) / Je. G. Azimov, A. N. Shhukin. — M. : IKAR, 2009. — 448 s.*

2. Андреева, И. В. Ценностная картина мира как лингвистическая и философская категория / И. В. Андреева // Аналитика культурологии. — 2006. — № 6. — С. 7—13.

*Andreeva, I. V. Cennostnaja kartina mira kak lingvisticheskaja i filosofskaja kategorija / I. V. Andreeva // Analitika kul'turologii. — 2006. — № 6. — S. 7—13.*

3. Базарова, Е. В. Понятие картины мира в историко-культурологических психологических исследованиях / Е. В. Базарова // Изв. Самар. науч. центра Рос. акад. наук. — 2012. — Т. 14, № 2. — С. 490—495.

*Bazarova E. V. Ponjatie kartiny mira v istoriko-kul'turologicheskikh psihologicheskikh issledovanijah / E. V. Bazarova // Izv. Samar. nauch. centra Ros. akad. nauk. — 2012. — T. 14, № 2. — S. 490—495.*

4. Балли, Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. — 2-е изд., стер. — М. : Эдиториал УРСС, 2001. — 392 с.

*Balli, Sh. Francuzskaja stilistika / Sh. Balli. — 2-e izd., ster. — M. : Jeditorial URSS, 2001. — 392 s.*

5. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры : (энцикл. словарь педагога) [Электронный ресурс] / В. С. Безрукова. — Режим доступа: [http://www.sofia-sfo.ru/sites/default/files/img/osnov\\_duh\\_culche\\_encicloped\\_slov\\_pedagoga.doc](http://www.sofia-sfo.ru/sites/default/files/img/osnov_duh_culche_encicloped_slov_pedagoga.doc)

*Bezrukova, V. S. Osnovy duhovnoj kul'tury : (jencikl. slovar' pedagoga) [Jelektronnyj resurs] / V. S. Bezrukova. — Rezhim dostupa: http://www.sofia-sfo.ru/sites/default/files/img/osnov\_duh\_culche\_encicloped\_slov\_pedagoga.doc*

6. Бородулина, Н. Ю. Метафорическая репрезентация экономических понятий в семиотическом аспекте : дис. ... д-ра филол. наук / Н. Ю. Бородулина. — Тамбов, 2009. — 353 с.

*Borodulina, N. Ju. Metaforicheskaja reprezentacija jekonomicheskikh ponjatij v semioticheskom aspekte : dis. ... d-ra filol. nauk / N. Ju. Borodulina. — Tambov, 2009. — 353 s.*

7. Витгенштейн, Л. Избранные работы / Людвиг Витгенштейн ; пер. с нем. и англ. В. Руднева. — М. : Территория будущего, 2005. — 440 с.

*Vitgenshtejn, L. Izbrannye raboty / Ljudvig Vitgenshtejn ; per. s nem. i angl. V. Rudneva. — M. : Territorija budushhego, 2005. — 440 s.*

8. Воронцова, Е. Понятие визуальной картины мира / Е. Воронцова // Аналитика культурологии. — 2012. — № 24. — С. 16—27.

*Voroncova E. Ponjatie vizual'noj kartiny mira / E. Voroncova // Analitika kul'turologii. — 2012. — № 24. — S. 16—27.*

9. Гусев, С. С. Упорядоченность научной теории и языковые метафоры / С. С. Гусев // Метафора в языке и тексте. — М., 1988. — С. 119—133.

*Gusev, S. S. Uporjadochennost' nauchnoj teorii i jazykovye metafory / S. S. Gusev // Metafora v jazyke i tekste. — M., 1988. — S. 119—133.*

10. Данилова, В. С. Основания астрономической картины мира / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников // Вестн. ЯГУ. — 2008. — Т. 5, № 4. — С. 95—100.

*Danilova, V. S. Osnovanija astronomicheskoi kartiny mira / V. S. Danilova, N. N. Kozhevnikov // Vestn. JaGU. — 2008. — T. 5, № 4. — S. 95—100.*

11. Данилова, В. С. Основания географической картины мира / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников // Вестн. ЯГУ. — 2008. — Т. 5, № 1. — С. 68—72.

*Danilova, V. S. Osnovanija geograficheskoi kartiny mira / V. S. Danilova, N. N. Kozhevnikov // Vestn. JaGU. — 2008. — T. 5, № 1. — S. 68—72.*

12. Данилова, В. С. Основания биологической картины мира / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников // Вестн. ЯГУ. — 2009. — Т. 6, № 1. — С. 111—116.

*Danilova, V. S. Osnovanija biologicheskoi kartiny mira / V. S. Danilova, N. N. Kozhevnikov // Vestn. JaGU. — 2009. — T. 6, № 1. — S. 111—116.*

13. Данилова, В. С. Химическая картина мира и ее положение в системе фундаментальных дисциплинарных онтологий / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников // Вестн. ЯГУ. — 2009. — Т. 6, № 2. — С. 106—111.

*Danilova, V. S. Himicheskaja kartina mira i ee polozhenie v sisteme fundamental'nyh disciplinarnykh ontologij / V. S. Danilova, N. N. Kozhevnikov // Vestn. JaGU. — 2009. — T. 6, № 2. — S. 106—111.*

14. Данилова, В. С. Экологическая картина мира / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников // Вестн. ЯГУ. — 2009. — Т. 6, № 3. — С. 113—119.

*Danilova, V. S. Jekologicheskaja kartina mira / V. S. Danilova, N. N. Kozhevnikov // Vestn. JaGU. — 2009. — T. 6, № 3. — S. 113—119.*

15. Данилова, В. С. Перспективы формирования экономической картины мира / В. С. Данилова, Н. Н. Кожевников // Вестн. СВФУ. — 2011. — Т. 8. № 2. — С. 80—85.  
*Danilova, V. S. Perspektivy formirovaniya jekonomicheskoj kartiny mira / V. S. Danilova, N. N. Kozhevnikov // Vestn. SVFU. — 2011. — Т. 8. № 2. — С. 80—85.*
16. Картина [Электронный ресурс] // Толковый словарь Ушакова. — Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=23043>  
*Kartina [Elektronnyj resurs] // Tolkovyj slovar' Ushakova. — Rezhim dostupa: http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=23043*
17. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль; пер. с фр. Е. В. Головиной. — М.: Этерна, 2012. — 752 с.  
*Kont-Sponvil', A. Filosofskij slovar' / A. Kont-Sponvil' ; per. s fr. E. V. Golovinoj. — М.: Jeterna, 2012. — 752 s.*
18. Краткое методическое пособие по разработке и упорядочению научно-технической терминологии / под ред. В. И. Сифорова. — М.: Наука, 1979. — 127 с.  
*Kratkoe metodicheskoe posobie po razrabotke i uporjadocheniju nauchno-tehnicheskoy terminologii / pod red. V. I. Siforova. — М.: Nauka, 1979. — 127 s.*
19. Кубанова, Т. А. Картина мира как философское понятие и мировоззренческая система взглядов: история и перспективы изучения / Т. А. Кубанова // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). — 2011. — № 1. — С. 189—193.  
*Kubanova, T. A. Kartina mira kak filosofskoe ponjatie i mirovozzrencheskaja sistema vzglyadov: istorija i perspektivy izuchenija / T. A. Kubanova // Obshhestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). — 2011. — № 1. — С. 189—193.*
20. Лебедев, С. А. Философия науки : словарь основных терминов / С. А. Лебедев. — М.: Акад. проект, 2004. — 320 с.  
*Lebedev, S. A. Filosofija nauki : slovar' osnovnyh terminov / S. A. Lebedev. — М.: Akad. proekt, 2004. — 320 s.*
21. Лейчик, В. М. Терминоведение : Предмет, методы, структура / В. М. Лейчик. — 4-е изд. — М.: ЛИБРОКОМ, 2009. — 256 с.  
*Lejchik, V. M. Terminovedenie : Predmet, metody, struktura / V. M. Lejchik. — 4-e izd. — М.: LIBROKOM, 2009. — 256 s.*
22. Любимова, Н. А. «Картина мира»: содержание, терминологический статус и общая иерархия ее составляющих / Н. А. Любимова, Е. В. Бузальская // Мир русского слова. — 2011. — № 4. — С. 13—20.  
*Ljubimova, N. A. «Kartina mira»: sodержanie, terminologicheskij status i obshhaja ierarhija ee sostavljajushhih / N. A. Ljubimova, E. V. Buzal'skaja // Mir russkogo slova. — 2011. — № 4. — С. 13—20.*
23. Мартынович, К. А. Формирование нелинейно-динамической картины мира / К. А. Мартынович // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. — 2011. — Т. 11, вып. 3. — С. 42—45.  
*Martynovich, K. A. Formirovanie nelinejno-dinamicheskoy kartiny mira / K. A. Martynovich // Izv. Saratov. un-ta. Ser. Filosofija. Psihologija. Pedagogika. — 2011. — Т. 11, вып. 3. — С. 42—45.*
24. Некрасов, С. И. Философия науки и техники : тематический словарь-справочник : учеб. пособие / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова. — Орел : ОГУ, 2010. — 289 с.  
*Nekrasov, S. I. Filosofija nauki i tehniki : tematicheskij slovar'-spravochnik : ucheb. posobie / S. I. Nekrasov, N. A. Nekrasova. — Orel : OGU, 2010. — 289 s.*
25. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. — 4-е изд., доп. — М., 1999. — 944 с.  
*Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo jazyka : 80 000 slov i frazeol. vyrazhenij / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova ; Ros. akad. nauk, In-t rus. jaz. im. V. V. Vinogradova. — 4-e izd., dop. — М., 1999. — 944 s.*
26. Пervушина, О. В. Концепт «картина мира» в системе культурологии и социально-гуманитарных наук / О. В. Пervушина // Мир науки, культуры, образования. — 2008. — № 5. — С. 148—153.  
*Pervushina, O. V. Koncept «kartina mira» v sisteme kul'turologii i social'no-gumanitarnyh nauk / O. V. Pervushina // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. — 2008. — № 5. — С. 148—153.*
27. Песина, С. А. Языковая картина мира в философском и лингвистическом осмыслении / С. А. Песина // Изв. Рос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. — 2005. — Т. 5, № 10. — С. 358—362.  
*Pesina, S. A. Jazykovaja kartina mira v filosofskom i lingvisticheskom osmyslenii / S. A. Pesina // Izv. Ros. ped. un-ta im. A. I. Gercena. — 2005. — Т. 5, № 10. — С. 358—362.*
28. Популярная художественная энциклопедия : Архитектура. Живопись. Скульптура. Графика. Декоративное искусство / гл. ред. В. М. Полевой; ред. кол.: В. Ф. Маркузон, Д. В. Сарабьянов, В. Д. Синоков (зам. гл. ред.). — М.: Сов. энцикл., 1986. — Кн. 1 : А — М. — 447 с.  
*Populjarnaja hudozhestvennaja jenciklopedija : Arhitektura. Zhivopis'. Skul'ptura. Grafika. Dekorativnoe iskusstvo / gl. red. V. M. Polevoj ; red. kol.: V. F. Markuzon, D. V. Sarab'janov, V. D. Sinjukov (zam. gl. red.). — М.: Sov. jencikl., 1986. — Кн. 1 : А — М. — 447 s.*

29. *Постовалова, В. И.* Картина мира в жизнедеятельности человека / В. И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке : Язык и картина мира / Б. А. Серебренников [и др.]. — М., 1988. — С. 8—69.

*Postovalova, V. I.* Kartina mira v zhiznedejatel'nosti cheloveka / V. I. Postovalova // Rol' chelovecheskogo faktora v jazyke : Jazyk i kartina mira / B. A. Serebrennikov [i dr.]. — M., 1988. — S. 8—69.

30. *Розенталь, Д. Э.* Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителя / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Просвещение, 1985. — 399 с.

*Rozental', D. Je.* Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov : posobie dlja uchitelja / D. Je. Rozental', M. A. Telenkova. — 3-e izd., ispr. i dop. — M. : Prosveshhenie, 1985. — 399 s.

31. *Рыжкова-Гришина, Л. В.* Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи : словарь / Л. В. Рыжкова-Гришина, Е. Н. Гришина. — М. : Флинта, 2015. — 337 с.

*Ryzhkova-Grishina, L. V.* Hudozhestvennyye sredstva. Izobrazitel'no-vyrazitel'nye sredstva jazyka i stilisticheskie figury rechi : slovar' / L. V. Ryzhkova-Grishina, E. N. Grishina. — M. : Flinta, 2015. — 337 s.

32. *Седых, А. П.* Языковая и спортивная картины мира / А. П. Седых, С. С. Сосоенко // Научный результат. Серия «Вопросы теоретической и прикладной лингвистики». — 2014. — № 2. — С. 44—48.

*Sedyh, A. P.* Jazykovaja i sportivnaja kartiny mira / A. P. Sedyh, S. S. Sosenko // Nauchnyj rezul'tat. Serija «Voprosy teoreticheskoj i prikladnoj lingvistiki». — 2014. — № 2. — S. 44—48.

33. *Степанов, Ю. С.* Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Акад. проект, 2004. — 992 с.

*Stepanov, Ju. S.* Konstanty : slovar' russkoj kul'tury / Ju. S. Stepanov. — 3-e izd., ispr. i dop. — M. : Akad. proekt, 2004. — 992 s.

34. *Телия, В. Н.* Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. — М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с.

*Telija, V. N.* Russkaja frazeologija. Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekt / V. N. Telija. — M. : Shkola «Jazyki russkoj kul'tury», 1996. — 288 s.

35. Толковый словарь русского языка : ок. 7 000 слов. ст. : Свыше 35 000 значений : Более 70 000 иллюстрат. примеров / под ред. Д. В. Дмитриева. — М. : Астрель : АСТ, 2003. — 1582 с.

*Tolkovij slovar' russkogo jazyka : ok. 7 000 slovar. st. : Svyshhe 35 000 znachenij : Bolee 70 000 illjustrat. primerov / pod red. D. V. Dmitrieva. — M. : Astrel' : AST, 2003. — 1582 s.*

36. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М. : Канон+ : Реабилитация, 2009. — 1248 с.

*Jenciklopedija jepistemologii i filosofii nauki. — M. : Kanon+ : Reabilitacija, 2009. — 1248 s.*

37. Этимологический словарь русского языка / под рук. и ред. Н. М. Шанского. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — Т. 2, вып. 8 : К. — 470 с.

*Jetimologicheskij slovar' russkogo jazyka / pod ruk. i red. N. M. Shanskogo. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. — T. 2, vyp. 8 : K. — 470 s.*

38. Этимологический словарь современного русского языка : в 2 т. / сост. А. К. Шапошников. — М. : Флинта : Наука, 2010. — Т. 1. — 584 с.

*Jetimologicheskij slovar' sovremennogo russkogo jazyka : v 2 t. / sost. A. K. Shaposhnikov. — M. : Flinta : Nauka, 2010. — T. 1. — 584 s.*

39. *Ярцева, К. В.* Понятие «картина мира». Адаптивная функция картины мира / К. В. Ярцева // Вестн. Север. (Аркт.) федер. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. — 2010. — № 4. — С. 87—90.

*Jarceva, K. V.* Ponjatie «kartina mira». Adaptivnaja funkcija kartiny mira / K. V. Jarceva // Vestn. Sever. (Arkt.) feder. un-ta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. — 2010. — № 4. — S. 87—90.

## Образ мира и образовательное пространство

*В. Д. Шадриков*

### Образ мира и содержание образования

В статье рассматривается процесс формирования образа мира с позиции его отражения в содержании образования. При этом формирование образа мира рассматривается на основе чувственного восприятия и в процессе освоения системы научного знания, индивидуальной и совместной деятельности, в процессе познания внешнего мира, самого себя и других. В качестве отдельной стороны познания мира и бытия субъекта в нем выделяется освоение духовной культуры. При освоении основ наук обращается внимание на необходимость формирования личностного смысла осваиваемых знаний и особенности освоения научных знаний как разви-

вающейся системы. Рассматриваются сложности представления системы научных знаний в содержании школьного образования.

**Ключевые слова:** образ мира, содержание образования, культура, познание, функции образования, учебный предмет.

Рассматривая проблему картины мира, мы должны иметь в виду динамику этой картины в двух аспектах: в филогенезе человеческой общности и онтогенезе конкретного человека. При этом картина мира может рассматриваться на донаучном уровне и собственно научном. Данные уровни тесно взаимосвязаны, и у конкретного человека они определяются бытием, обучением и воспитанием. Позитивным является также разделение на картину предметного мира и картину знаний о другом человеке и о самом себе. Целесообразно также разделять картину мира, формируемую в общественном сознании, и индивидуальную картину мира. Таким образом, мы видим, что в описании картины мира есть несколько подходов. Для автора как психолога наиболее близкой является картина-образ, формирующаяся у конкретного человека, индивидуальный образ мира, находящийся отражение в мире внутренней жизни индивида.

В культурно-исторической ретроспективе картина мира человека формировалась, обеспечивая бытие человека в конкретных условиях его жизнедеятельности. Это касалось знаний, обуславливающих экономику пропитания, характеризующих свойства животных и растений, которые человек использует в своей жизнедеятельности. Об этом убедительно свидетельствуют данные, характеризующие восприятие предметного мира туземного населения Океании, Америки, Австралии, Африки.

Обширные данные по этому вопросу приводит Клод Леви-Стросс (см.: [8. С. 116]). Например, мужчины-негритосы пинатубо «с большой легкостью перечисляют специфические и описательные наименования не менее чем 450 растений, 75 птиц, почти всех змей, рыб, насекомых и млекопитающих и даже 20 видов муравьев» и 45 сортов съедобных грибов [Там же]. Индейцам-семинолам известно 250 растительных видов и разновидностей, индейцам хопи — более 350 растений, а навахо — более 500.

«Ботаническая лексика субанун, живущих на юге Филиппин, далеко превосходит 1000 терминов, а у хануну — приближается к 2000» [Там же. С. 115]. Представители первобытных племен знают не только названия отдельных птиц, животных и растений, они дифференцируют части тел птиц и млекопитающих и описание листьев деревьев и растений. Так, «для описания составных частей и свойств растений хануну употребляют более чем 150 терминов, коннотирующих категории, по свойствам которых они идентифицируют растения и обсуждают между собой сотни черт, играющих различную роль для растений, а часто и соответствующих таким значимым свойствам, как лекарственные и пищевые. Пинатубо, у которых насчитывается более 600 наименований растений, не только обладают чудесными знаниями этих растений и способов их употребления; они используют около 100 терминов для описания их частей и характерных аспектов» [Там же. С. 119].

Приведенные данные касаются возможностей, относящихся к сообществу в целом и к отдельным информаторам, которые показывают знания растений и видов, насчитывающих 200—300 наименований.

Столь тонкое отражение окружающей среды неразрывно связано с поддержанием жизнедеятельности. Недаром Леви-Стросс отмечает, что «вся или почти вся деятельность хануну требует интимной непринужденности в обращении с местной флорой и точного знания ботанических классификаций. В противоположность мнению, что общества, живущие в экономике

пропитания, используют лишь малую долю местной флоры, здесь эта доля составляет около 93 %» [8. С. 115].

Точно так же этнографические исследования показывают, что племена, сохраняющие первобытный уровень организации жизнедеятельности, с высокой степенью точности отражают топографические характеристики местности, намного превышающие показатели современного человека.

Приведенные данные указывают на высокую способность к сенсорной дифференциации предметов внешнего мира при их восприятии.

Субъект способен воспринять предметы внешнего мира, флоры и фауны в многообразии их признаков, позволяющих выделять отдельные объекты из окружающей среды. Делается это на основе выделения отдельных признаков и их совокупности, характерных для того или иного объекта.

В психологическом аспекте мы можем утверждать, что у субъекта формируется образ объекта и его признаков. Но это значит, что человек первобытной культуры воспринимает внешний мир в образах и мыслях, связанных с объектами внешнего мира. Образ как отражение объекта в его целостности и мыслях, несущих информацию об отдельных свойствах (признаках) этого объекта.

Как показывают исследования первобытного мышления, информаторы всегда называют свойства растений, которые они выделяют и которые используют в своей жизнедеятельности. Это же относится и к характеристикам животных, которые используются для пропитания и которые добываются в результате охоты.

На основе восприятия, обусловленного потребностями и переживаниями человека, у первобытного человека формируется *индивидуальный образ* окружающего мира, который находит воплощение в содержании его сознания, в мире внутренней жизни.

Параллельно с формированием образа предметного мира индивид в условиях группового существования начинает познавать своих соплеменников, выделяя, прежде всего, тонкие черты (качества), которые способствуют *совместной* деятельности. Чтобы выжить, группа должна выступить как коллективный субъект выживания. Для того чтобы группа выступила субъектом выживания, ее члены должны взаимодействовать, помогать друг другу. Для того чтобы реализовать идею взаимодействия, необходимо, чтобы ты понимал других и другие понимали тебя. От инстинктивного взаимодействия человек переходит к сознательному взаимодействию и помощи. Таким образом, внутренний мир обогащается социально-психологическими и личностными знаниями. В групповой форме существования происходит познание добра и зла, формируются моральные требования к поведению, которые первоначально оформляются в традициях, обычаях, преданиях, запретах (табу).

Важным моментом в осознании самого себя является механизм переживаний. Для того чтобы целенаправленно регулировать свою деятельность, человек должен отражать свои действия через механизм самоощущений. Удовлетворение потребностей через деятельность сопровождается переживаниями, которые связаны с самим собой. Переживания выступают механизмом восприятия самого себя в единстве с условиями, породившими переживания. Другим механизмом восприятия себя выступает *механизм боли*. Таким образом, формирующаяся картина мира у индивида наполняется нравственными категориями.

Определенное место в формирующейся духовной картине мира занимает религия. Соблюдение или нарушение моральных запретов и нравственных

норм, диктуемых религией, оказывает огромное эмоциональное воздействие на субъекта бытия, влияет на воспринимаемую картину мира.

Огромную роль в духовном восприятии мира играет духовная культура, которая представляет собой квазиреальность, которая переводит мораль в чувственную форму, создает условия, чтобы она стала лично значимой. Духовная культура, ее переживание (проживание) помогает человеку определиться в поступке, а поступок — путь к личности, путь к добру, к формированию собственной духовности.

Важнейшим аспектом формирования субъективного образа мира является определение себя в этом мире, своих возможностей взаимодействия с миром. В единстве объективной и субъективной составляющих образ мира предстает живым, динамичным, развивающимся, при этом субъект является источником этого развития.

В формирующемся образе мира важным является *понимание* отдельных компонентов и целостных фреймов, относящихся к объективному миру, и *связей* между отдельными компонентами. Это понимание может осуществляться на уровне *личностных смыслов и значений*. Но и в том и другом случае понимание достигается за счет работы мышления с *мыслями*, характеризующими данные чувственных представлений, или понятий [11].

Путь к познанию и пониманию истины Декарт (см.: [4. Т. 1. С. 155]) видел в последовательности познания вещей от простых к сложным. «Все знания, — писал он, — не превышающие возможности человеческого ума, связаны между собой столь чудесной цепочкой и могут быть выведены одно из другого с помощью столь необходимых умозаключений, что для этого вовсе не требуется особого искусства восприимчивости, если только начав с самых простых умозаключений, мы сумеем, ступенька за ступенькой, подняться к самым возвышенным» [Там же].

При этом надо быть уверенным в правильности положенного начала, «не допускать в качестве истины ничего из вещей, вызывающих хоть малейшие сомнения» [Там же. С. 178].

Глубоким оптимизмом в возможности ученика пронизана «Великая дидактика» Я. А. Коменского. Для этого необходимо «представлять умственному взору учащихся основные вещи так, как они есть, в немногих, но продуманных и чрезвычайно легких для усвоения теоремах и правилах, откуда бы все остальное вытекало само собой» [7. С. 377]. При этом Коменский ведущее значение придавал чувственному восприятию. Он обосновал возможность «всех явившихся в мир не только в качестве зрителей, но также и в качестве будущих деятелей, научить распознавать основания, свойства и цели важнейшего из всего существующего и происходящего, чтобы в этом мире не встречалось им ничего, о чем бы они не имели возможности составить хотя бы скромное суждение и чем они не могли бы воспользоваться для определенной цели разумно, без вредной ошибки» [Там же. С. 295].

Воспринимая мир через призму своих потребностей и переживаний, ребенок формирует «эгоистический» образ мира, в котором мир рассматривается с позиции «мир для меня». Это, пожалуй, наиболее субъективный образ мира. В последующем, не теряя субъективности, образ мира становится более всеобъемлющим, многофункциональным, откорректированным обычаями, преданиями, значениями и смыслами, ценностями, научными знаниями, практикой общения и деятельности. В *образе мира* усиливается, акцентируется его *функциональное значение*. Наряду с восприятием предметности внешнего мира формируется представление о взаимосвязи его отдельных частей, формирует-

ся *целостная* картина мира. Эта целостность во многом определяется личным опытом субъекта жизнедеятельности. На этом этапе формирование личностного образа мира отражает герменевтическую парадигму [2; 5].

Одновременно при целостном восприятии образа мира отдельные его фрагменты являются относительно независимыми. Это продиктовано необходимостью построения адаптивного поведения [13]. Именно *требования необходимости и достаточности информации для построения адаптивного поведения* привели в эволюции к уровневому построению психики.

Внешний мир богат событиями и вещами, которые могут привлекать внимание, но не имеют в момент восприятия функционального значения. Они будут выступать как автономные субстанции, включаемые в содержание психики как бы «про запас». Отсюда возникает важная педагогическая проблема: как обеспечить целостное содержание школьного учебного предмета? Важнейшим фактором здесь является показ *личностного смысла* изучаемого материала. Необходимо стремиться, чтобы таких отвлеченных, не имеющих личностного смысла знаний было как можно меньше. Во-вторых, необходимо везде, где только можно, специально затрачивать усилия на раскрытие личностного смысла получаемых знаний. Наконец, в-третьих, встречаясь с отвлеченным знанием, необходимо показать его универсальность, место в мировоззрении, показать его место в системе проблем, над решением которых бьются лучшие умы человечества. Также мировоззренческие вопросы могут пробудить интерес учеников к отдельным фактам. Например, событием в астрономии и научной мысли в целом стали факты, свидетельствующие о Большом взрыве. Это приоткрыло одну из граней проблемы происхождения Вселенной. Правда, не сняло вопроса о том, откуда взялась протоматерия до Большого взрыва. Такого рода факты, без сомнения, вызывают интерес у учеников.

Выше мы остановились на формировании образа мира, основанного в основном на чувственном восприятии и личностном смысле воспринятого.

Особые трудности в формировании картины мира возникают в процессе обучения и воспитания.

В основе каждой науки лежат систематизация и классификация определенных фактов, представленных в виде системы понятий. Наука, по педагогическим задачам, должна продолжить формирование образа мира в сознании учеников, опираясь на тот образ мира, который у них имеется. В этой преемственности возможны и противоречия, которые должны учитываться в образовательном процессе.

При формировании научной картины мира необходимо учитывать следующие положения:

Во-первых, содержание научных теорий, их разработка и формирование на определенном языке, оформленные в понятия, осуществлялись конкретным ученым, эти получаемые знания имели для него глубокий личностный смысл и были насыщены яркими переживаниями. Для ученика изучаемые *знания* изначально не связаны с личностным смыслом, для их понимания нужна серьезная умственная работа, направленная на то, чтобы «вписать» новые знания в субъективную картину мира. Требуется работа по переводу значений в смыслы.

Во-вторых, формирование теоретического знания проходило в определенную историческую эпоху, которая накладывала отпечаток на истолкование получаемых научных фактов. По этому поводу О. Шпенглер писал: «Мы едва ли не в силах даже представить себе, сколько великих мыслей чужих культур нашли в нас свою погибель, поскольку мы, исходя из нашего мышления и его

границ, не смогли их ассимилировать, или, что то же, ощущали их ложными, ненужными и бессмысленными» [12. С. 218].

Хорошим примером необходимости культурно-исторической интерпретации является канонический текст Библии. Так, основной текст Библии [1], изданный Московской патриархией, содержит (без приложений) 1 346 страниц, а Толковая Библия или Комментарий на текст Библии [10] изложена в трех томах, каждый из которых содержит более 500 страниц. Без обращения к этим Комментариям часто трудно понять основной текст Библии.

В-третьих, необходимо понимать, что каждая отрасль науки находится в развитии, не исчерпав предмета своего изучения. Поэтому в предмете конкретной науки остаются лакуны, которые в тексте учебного предмета остаются «за скобками». Это приводит к нарушению последовательности изложения содержания научной дисциплины. Это нарушение ученики часто замечают, и у них возникают вопросы, на которые они не получают доказательного ответа.

В-четвертых, в учебном предмете вообще невозможно изложить все содержание конкретной отрасли знаний. Его часто не знает в полном объеме даже специалист в этой области. В силу сказанного выше учебная дисциплина всегда содержит только «избранные главы» конкретной отрасли науки. А это, в свою очередь, требует глубокой методической отработки содержания учебной дисциплины, ответа на вопросы: что необходимо включить в содержание учебной дисциплины из содержания конкретной отрасли науки, как при этом добиться целостности излагаемого материала, обеспечив его понимание, как трансформировать понятийный характер конкретной науки в содержание учебной дисциплины?

В-пятых, учебники пишутся часто не одним автором, каждый из авторов имеет определенное представление о своей области знаний и о содержании, которое должно войти в учебную дисциплину. Это влияет на внутреннюю целостность текста учебника. Недаром Я. А. Коменский считал, что учебник должен быть написан одним автором.

Отмеченные трудности при изложении отдельной отрасли знаний в учебнике namного возрастают, когда мы обращаемся к содержанию образования, отражающему целостную *научную картину мира*. Здесь мы сталкиваемся с проблемой, которая в дидактике сформулирована как «необходимость обеспечения межпредметных связей». Отметим, что это «вечная» проблема, о которой постоянно говорят, но которая не решается. По умолчанию ее вынужден решать или учитель, или ученик.

Таким образом, мы видим, что при освоении содержания школьного образования и формировании целостной картины мира возникают существенные проблемы, которые должны быть разрешены при формировании содержания школьного образования. При этом необходимо учитывать: личностный смысл учебного материала, его функциональное значение, т. е. возможность на его основе понимать явления социальной и научно-технической стороны жизни, встроенность нового материала в сформированный у субъекта образ мира. При определении содержания образования по предметам гуманитарного цикла необходимо учитывать, что содержание образования в этой области должно способствовать решению двух задач:

- реализации универсальной и этнокультурной функции образования;
- обеспечению гармоничного развития личности.

Новые реалии современного мира: глобализация, универсализация и унификация современной цивилизации — порождают новые противоречия в образовательных политиках, среди которых необходимо, прежде всего, вы-

делить: стремление сохранить национальные системы образования и обеспечить полноценное вхождение в планетарную человеческую общность. Эта проблема, несомненно, является «яблоком раздора», т. к. в ней заключено не разрешенное до конца и даже в полной мере не осмысленное *противоречие между универсальной общечеловеческой миссией образования* и его столь же неотъемлемой функцией механизма *передачи уникального этнокультурного наследия и сохранения национальной идентичности*.

Подчеркивая роль национального содержания образования, мы не сводим его к национальной культуре. Какова бы ни была ценность национального компонента образования, оно не должно замыкаться в этих рамках. Содержание образования должно быть обращено и к общечеловеческим ценностям, и к мировой науке и культуре.

В этих условиях особую важность приобретают образовательные политики, формирующиеся в столкновении универсальной и национальной тенденций в отборе содержания образования. Они отражают сущностные интересы отдельных социальных групп в обществе и интересы государства. И так как эти интересы не всегда совпадают, образовательные политики характеризуются как имплицитно конфликтующие. Но в силу того что эти политики разворачиваются в гуманитарной области и, как правило, основываются на гуманистических принципах, они, тая в себе конфликтные моменты, одновременно выступают как сотрудничающие. Главная задача состоит в том, чтобы противоречия, лежащие в основе различных образовательных политик, из факторов конфронтации перевести в фактор развития.

Не будет преувеличением сказать, что проблема удовлетворения этнокультурных потребностей в образовании встала во весь рост только после, а во многом и вследствие *формирования мировой цивилизации и осознания человечеством себя единым целым*. Эта проблема взывает к другому насущному вопросу: может ли в нашем все более едином, все более единообразном и взаимосвязанном мире развиваться многообразие образовательных политик и как сделать, чтобы они из конфликтующих стали сотрудничающими и, более того, взаимообогащающими?

Я хочу заострить внимание на том, что этот вопрос задан не отдельными группами людей, не политическими режимами или объединениями фундаменталистов. Этот вопрос задает нам сама история, ощутившая в наступлении нивелирующего единообразия очевидные приметы близкого упадка.

Здесь мы имеем культурно-исторический императив, который гласит: *единство возможно лишь в многообразии, а многообразие может существовать лишь на основе единства*. Но мы пока не нашли тот способ, который позволяет нам действительно следовать этому императиву, воплощать его в содержании, методах и организации образования.

Высказанные мною суждения общего плана, чтобы стать инструментальными, работоспособными понятиями, нуждаются в дальнейшей аргументации и аналитической интерпретации. Но все же, не утопая в доказательствах, можно высказать следующую общую мысль, а именно: *образование из способа просвещения индивида должно быть претворено в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем*. В рамках такой трактовки представляется вполне разрешимой дилемма универсального, общечивилизационного и самобытного этнокультурного, а также их сочетание в деятельности школы, в живой педагогической практике. Проводимая в России реформа образования должна учитывать эти общие выводы.

Начиная с античной традиции образование было ориентировано на воспитание гармоничной личности, предполагающее интеллектуальное, нравственное и физическое развитие. На примере литературных произведений ученики усваивали общественные нормы и ценности, традиции и предания, образцы нравственного и героического поведения. Христианская педагогическая мысль указывала на необходимость воспитания человека по образу и подобию Иисуса Христа и святых, канонизированных христианской церковью. Н. И. Пирогов отмечал, что воспитать нравственного человека должно общее человеческое образование, т. е. образование классическое, гимназическое, содержанием которого, прежде всего, являются предметы гуманитарного цикла. Это содержание образования предполагает «выработать и развить внутреннего человека», который был бы в состоянии подчинить себе «наружного человека» [9. С. 37]. Все дети, как писал Пирогов, «до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, *должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения*» (курсив мой. — В. Ш.) [Там же. С. 39]. Подчеркнем, что речь идет о единстве нравственного и научного образования. В настоящее время определение содержания общего образования, обеспечивающего реализацию универсальной и этнокультурной составляющей и направленного на гармоничное развитие нравственной личности, еще далеко от своего разрешения.

Остановимся кратко на проблеме развития ученика как основной задаче педагогики. Рассматривая этот вопрос, замечательный педагог Василий Порфирьевич Вахтеров писал, что главный недостаток современной педагогики (конец XIX — начало XX в.) заключается в «отсутствии руководящей точки зрения». «Современная педагогика представляет собою поле брани, где ведут борьбу самые разнообразные цели воспитания и обучения, различные методы и системы, разные программы. <...> В ней все бессистемно, бессвязно, разбросано и противоречиво. У нас очень большой запас фактов, наблюдений, рецептов, но нет общей, объединяющей точки зрения» [3. С. 327—328]. Одной из главных причин, почему так трудно сдвинуть современную школу с мертвой точки, служит то, что сюда примешалась политика. «На школу смотрят как на средство упрочнения существующего строя» [Там же. С. 358]. «И если до сих пор школьное дело не только у нас, но и в более культурных странах далеко не достигло своего развития... то это, прежде всего, потому, что школе мешали посторонние чуждые ей цели, навязываемые ей то государством, то церковью, то сословными и классовыми интересами, то практическими стремлениями отцов и матерей, выбирающих для своих детей определенную профессию... В сущности школа никогда не была общеобразовательной: она была или казенной бюрократической, либо церковной, либо сословной, либо профессиональной» [Там же. С. 346].

Рассматривая вопросы содержания образования, мы не должны забывать, что наряду с формированием картины мира образование должно заниматься формированием мышления ученика, важнейшей задачей при этом должно стать развитие *формально-логического мышления*. Анализируя данную проблему, М. Доналдсон [6] выделяет несколько условий, которые необходимо соблюдать школьнику:

- уметь выходить за конкретику и решать задачу, оперируя формальными системами мышления; никакой формальной системой нельзя овладеть, не научившись хотя бы немного выходить за рамки конкретики;
- уметь пользоваться языком и мышлением самими по себе; уметь направить свои мыслительные процессы на самого себя, уметь не просто гово-

- рять, а отбирать то, что он собирается сказать, и не просто интерпретировать, а сравнивать интерпретации;
- иметь систему понятий, включающую и способность представлять самого себя;
  - уметь манипулировать символами;
  - владеть планирующей деятельностью, проявляющейся в размышлениях о предстоящих действиях как о ряде возможных, ведущих к достижению цели;
  - развивать в себе способность задержать внешнее действие и переключить внимание на умственное действие. Именно этот момент способствует осознанию внутренних явлений, способствует переключению мышления ребенка с реального лица (мышления, направленного вовне) на мышление, направленное на себя, на свои действия и мысли;
  - уметь справляться с проблемой многозначности слов.

Таким образом, ведущими условиями успешной учебной деятельности являются осознанность и произвольность, а главная задача заключается в формировании саморефлексии своих (умственных) действий.

М. Доналдсон считает, что «овладение такой регуляцией означает выход мышления из примитивной неосознанной исключительности в непосредственную жизнь и во взаимодействие с другими человеческими существами. Оно означает умение выводить за пределы конкретики. На этом построено движение к более высоким интеллектуальным навыкам. Выход за пределы конкретики неестественен в том смысле, что не происходит спонтанно. Сама возможность подобного выхода является продуктом многовековой культуры, и эта возможность не реализуется в жизни отдельного ребенка, если средства культуры не подкрепляют усилия, направленные на овладение отвлеченным мышлением. Но в определенном смысле этот процесс не так уж и неестественен, поскольку представляет собой простое воспитание скрытых возможностей» [6. С. 150].

Большая заслуга отечественной психологии (школа В. В. Давыдова) связана с разработкой теории и технологии выхода в обучении за пределы конкретики с использованием теоретического (или содержательного) обобщения.

В заключение отметим, что содержание школьного образования предьявляет вполне определенные *требования к образу мира*, формируемому у школьника. Содержание образования должно иметь личностный смысл и определять ориентацию школьника, а в дальнейшем и взрослого человека в окружающем мире, *реализовывать универсальную и этнокультурную функции образования*.

The process of world image formation in its relation to educational content is discussed in the article. The examination of this process is based on the sensual perception, primitive thinking, science knowledge system acquisition, individual and collaborative activities, outer world cognition, sense of self and others. Reflecting the world and person's being is to master spiritual culture. The acquisition of the science foundations is addressed to necessity of developing personalized meaning of learning knowledge and to qualities of science knowledges as developing system. The complexity of science knowledge system submission to content of school education is analyzed.

**Keywords:** world image, educational content, culture, cognition, educational functions, subject.

## Литература

1. Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового Завета. — М. : Изд. Моск. патриархии, 1983.  
Biblija. Knigi svjashennogo pisanija Vethogo i Novogo Zaveta. — М. : Izd. Mosk. patriarhii, 1983.
2. *Брентано, Ф.* О происхождении нравственного сознания / Ф. Брентано, 1889.  
*Brentano, F.* O proishozhdenii npravstvennogo soznaniija / F. Brentano, 1889.

3. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения / В. П. Вахтеров. — М. : Педагогика, 1987. — 400 с.  
*Vahterov, V. P. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / V. P. Vahterov. — M. : Pedagogika, 1987. — 400 s.*
4. Декарт, Р. Сочинения : в 2 т. / Р. Декарт. — М. : Мысль, 1989.  
*Dekart, R. Sochinenija : v 2 t. / R. Dekart. — M. : Mysl', 1989.*
5. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. — СПб. : Алетейя, 1996. — 160 с.  
*Dil'tej, V. Opisatel'naja psihologija / V. Dil'tej. — SPb. : Aletejja, 1996. — 160 s.*
6. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей / М. Доналдсон. — М. : Педагогика, 1985. — 192 с.  
*Donaldson, M. Myslitel'naja dejatel'nost' detej / M. Donaldson. — M. : Pedagogika, 1985. — 192 s.*
7. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. : в 2 т. — М., 1982. — Т. 1.  
*Komenskij, Ja. A. Velikaja didaktika / Ja. A. Komenskij // Izbr. ped. soch. : v 2 t. — M., 1982. — T. 1.*
8. Леви-Стросс, К. Первобытное мышление / К. Леви-Стросс. — М. : Республика, 1999. — 385 с.  
*Levi-Stross, K. Pervobytnoe myshlenie / K. Levi-Stross. — M. : Respublika, 1999. — 385 s.*
9. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — М. : Педагогика, 1985. — 496 с.  
*Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogicheskie sochinenija / N. I. Pirogov. — M. : Pedagogika, 1985. — 496 s.*
10. Толковая библия или Комментарий на все книги Св. Писания Ветхого и Нового завета : в 3 т. — СПб., 1904—1913.  
*Tolkovaja biblija ili Kommentarij na vse knigi Sv. Pisanija Vethogo i Novogo zaveta : v 3 t. — SPb., 1904—1913.*
11. Шадриков, В. Д. Мысль и познание / В. Д. Шадриков. — М. : Логос, 2014. — 240 с.  
*Shadrikov, V. D. Mysl' i poznanie / V. D. Shadrikov. — M. : Logos, 2014. — 240 s.*
12. Шпенглер, О. Закат Европы / О. Шпенглер. — М. : Мысль, 1993.  
*Shpengler, O. Zakat Evropy / O. Shpengler. — M. : Mysl', 1993.*
13. Эшби, У. Р. Конструкция мозга: происхождение адаптивного поведения / У. Р. Эшби. — М. : Иностран. лит., 1962.  
*Jeshbi, U. R. Konstrukcija mozga: proishozhdenie adaptivnogo povedenija / U. R. Jeshbi. — M. : Inostr. lit., 1962.*

*И. В. Усольцева*

## **Вклад Санкт-Петербургского Родительского кружка в становление междисциплинарной научной картины мира отечественной педагогической психологии<sup>1</sup>**

Статья посвящена исторической реконструкции процесса формирования научной картины мира отечественной педагогической психологии в деятельности Санкт-Петербургского Родительского кружка (1884—1918). В истории педагогики и психологии создалась парадоксальная ситуация, когда участники кружка (А. И. Введенский, А. С. Вирениус, П. Ф. Каптерев, А. Н. Макаров, А. Н. Острогорский и др.) и результаты его деятельности («Энциклопедия семейного обучения и воспитания», журнал «Воспитание и обучение») достаточно хорошо известны, но научно-организационная деятельность кружка еще не становилась предметом специального исследования. Вместе с тем изучение этого научно-педагогического общества позволяет более полно воссоздать процесс развития научной картины мира в процессе институционализации конкретной научной дисциплины. Статья призвана восполнить пробел в историко-психологическом знании о формах и условиях, определивших формирование научной картины мира в педагогической психологии в конце XIX — начале XX в. В статье обосновывается представление о том, что научная картина мира отечественной педагогической психологии была междисциплинарной по самим условиям своего формирования, что в условиях поиска интеграции научных дисциплин на современном этапе развития науки делает проведенное исследование особенно актуальным как в плане формирования научной картины мира в педагогической психологии, так и вообще в плане развития и адаптации междисциплинарного подхода в познании действительности в конкретных видах знания (научных дисциплинах).

<sup>1</sup> Приглашаем к обсуждению проблемной позиции автора.

**Ключевые слова:** методология, междисциплинарная область знания, научная картина мира, история отечественной педагогической психологии, дореволюционный период, Санкт-Петербургский Родительский кружок, П. Ф. Каптерев.

Кризис идеалов классической рациональности остро ставит вопрос об обобщенных формах презентации научных знаний, среди которых представление о *научной картине мира* (НКМ) играет важную роль как о надежной и достоверной модели окружающей действительности, а также выступает метатеоретическим *основанием науки как культурной универсалии* [24]. В настоящее время исследователи возлагают большие надежды на построение новой научной картины мира в ходе междисциплинарных исследований, которая позволила бы на новом уровне обобщить и целостно представить имеющиеся разрозненные данные разных научных дисциплин. Наука оказывается перед необходимостью формирования *новой научной картины мира*, которая была бы более интегрированной, комплексной, целостной и способной дать ответы на актуальные вопросы современного общества.

Философами и методологами науки все чаще высказываются мнения о необходимости больше внимания уделять процессам и результатам формирования НКМ на основе синтеза научных знаний точных, естественных и общественных наук. Нам представляется, что столь масштабная синтетико-интегрирующая деятельность — дело будущего, поскольку даже в отдельных отраслях научного знания эта задача междисциплинарного синтеза еще не решена. Как показал проведенный нами анализ, существуют определенные трудности в области интеграции даже таких близких наук, как психология и педагогика (интерес исследователей преимущественно к внутридисциплинарной интеграции, нечеткость методологических оснований, множественность взаимодополнительных понятий и терминов и т. д.) [29], что определяет актуальность обогащения научного поиска условиями, средствами и формами актуализации междисциплинарной интеграции. Ее важной составляющей нам представляется НКМ, поскольку именно она обеспечивает выработку обобщающих, согласованных категорий и концептов надприродного видения мира как вневременной и внепространственной сущности [23].

Для решения этой задачи особенно важно, что НКМ носит исторически преходящий характер, фиксируя наиболее полное, точное и достоверное *научное понимание объективной реальности* и допустимые способы ее изучения и практического преобразования на *определенном историческом этапе*.

В этом случае обращение к истории формирования *НКМ в отечественной педагогической психологии* представляет особый интерес, т. к. в дореволюционный период своего развития она формировалась как междисциплинарная область знания [27]. Историко-психологическая реконструкция ее становления и развития способна в соответствующей степени обогатить представление о предпосылках, условиях и формах развития междисциплинарной научной картины мира и с учетом реалий современности целенаправленно использовать некоторые из них для *обогащения практики междисциплинарных исследований*, что определяет актуальность данной статьи.

В статье мы изложим результаты исторической реконструкции процесса обретения отечественной педагогической психологией своего дисциплинарного статуса, чему способствовало формирование междисциплинарной *научной картины мира* в деятельности Санкт-Петербургского Родительского кружка (СПБРК) (1884—1918), официально являвшегося отделом Педагогического музея Главного управления военно-учебных заведений (ГУВУЗ) с

1888 по 1906 г., однако существовавшего и как самостоятельное общественно-педагогическое объединение за пределами этого периода [1; 12; 21; 22].

Родительский кружок как часть Педагогического музея успешно использовал, говоря современным языком, «государственные» мощности и развернул свою деятельность далеко за пределами Санкт-Петербурга даже во время контрреформ Александра III, проведенных в 1889—1894 гг.

В то время как цензура ограничивала информацию о деятельности учебных заведений, закрывала журналы, в том числе и педагогической направленности («Современник» Н. А. Некрасова и «Русское слово» Г. Е. Благосветлова), Родительский кружок проводил заседания почти каждый месяц, публиковал их протоколы, иногда и сами доклады в различных журналах («Воспитание и обучение», «Русская школа», «Вестник воспитания», «Женское образование» и др.) более 30 лет!

Тем более удивительно, как мало изучены деятельность Родительского кружка и его роль в развитии психологических и педагогических идей. Историки педагогики раскрывают специфические особенности понимания семейного воспитания в XIX в., основываясь на докладах и протоколах Родительского кружка [18], рассматривают проблемы взаимодействия родителей, врачей и педагогов в деятельности кружка и других общественно-педагогических объединений в Российской империи [2].

Однако СПБРК как особая организационная структура, длительно и устойчиво функционировавший социальный институт зарождавшейся в то время отечественной педагогической психологии как научной дисциплины еще не стал предметом специального изучения. Данная статья призвана восполнить этот пробел в истории психологической науки, поскольку значение деятельности СПБРК для развития концептуальных основ проблемного поля и НКМ отечественной педагогической психологии, не побоимся этого слова, огромно.

Это значение состоит в формировании научного психолого-педагогического мировоззрения целой плеяды крупных отечественных ученых, бывших активными участниками заседаний кружка.

Крупнейший отечественный педагог и психолог П. Ф. Каптерев [11], «крестный отец» педагогической психологии, — один из организаторов и председатель кружка с 1883—1884 по 1905—1906 гг. Начиная с 1884 г., не реже 1—2 раз в год, он выступал с докладами на различные психолого-педагогические темы: о развитии личности ребенка, о семейном и о религиозном воспитании, предлагал программы исследования ребенка, программы подготовки воспитателей, публиковал доклады, сделанные на заседаниях кружка в педагогических журналах («Воспитание и обучение», «Образование», «Русская школа», «Женское образование» и др.).

В работе кружка принимали участие врачи, педагоги, философы, писатели, издатели А. Н. Альмединген, А. И. Введенский, А. С. Вирениус, В. В. Гориневский, Я. Г. Гуревич, П. Ф. Лесгафт, П. А. Литвинский, А. Н. Макаров, А. Н. Острогорский, П. И. Ковалевский, священники Александр Мальцев и Александр Маляревский и др.

Не менее важная роль в работе Родительского кружка принадлежала женщинам К. Д. Безменовой, М. Виноградовой, А. М. Калмыковой, Е. Я. Корсаковой, Е. К. Покровской, Е. Н. Половцевой, Э. П. Шаффе, на втором этапе деятельности кружка среди его руководителей будут Вера Акинфеевна Волкович (1873—1962) и Зинаида Константиновна Столица (1879—1956).

Не имея возможности получить высшее образование, но участвуя, наряду с признанными специалистами-мужчинами в обсуждении различных педа-

гогических, медицинских и психологических проблем теоретического и практического характера, молодые женщины — члены Родительского кружка сами «выросли» до крупных деятелей медицины и педагогики советского периода (Лидия Ивановна Тихеева-Чулицкая (1868—1938), Елизавета Ивановна Тихеева (1867—1943)) [28]. Наталья Алексеевна Альмединген-Тумим (1883—1843), дочь А. Н. Альмедингена, одного из основателей и деятельного члена кружка, редактора журнала «Воспитание и обучение», после смерти отца принявшая на себя обязанности по изданию журнала, профессор (с 1919), а затем ректор Ленинградского государственного педагогического института им. Герцена (1923—1924), там же заведовала кафедрой дошкольной педагогики (1925—1929).

Психолого-педагогические проблемы, которые ставились и обсуждались на заседаниях кружка, оказывали влияние не только на его непосредственных участников, но и на более отдаленную аудиторию. Протоколы заседаний СПбРК печатались в журнале «Воспитание и обучение», негласном печатном органе кружка, через него распространялись программы исследования ребенка, предложенные П. Ф. Каптеревым, священником Александром Маляревским, программы подготовки нянь для работы в семьях и появившихся в то время детских садах. Протоколы свидетельствуют, что из провинции неоднократно приходили отклики на обсуждавшиеся на заседаниях вопросы [15]. После 1905 г., когда Министерство народного просвещения разрешит участие родителей в учебном процессе, СПбРК через журнал «Воспитание и обучение» обратится к родительским союзам всей Российской империи с призывом объединиться.

Благодаря членам кружка были организованы празднования (больше напоминавшие современные конференции) в честь Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского (после которых появился отдел им. К. Д. Ушинского в Педагогическом музее), Н. И. Пирогова и других деятелей отечественной педагогики. Членами кружка будет инициировано проведение первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию (1912—1913 гг., Петроград) [8; 9], на котором большое внимание будет уделено вопросам *соотношения государственного, общественного и семейного воспитания детей* (см.: [26. С. 692—703]).

Не менее важную роль в становлении *НКМ* отечественной педагогической психологии (и уже не только для членов кружка, участвовавших в его заседаниях в Соляном городке) играла знаменитая «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» (СПб., 1898—1910), многие ее тома из числа 59 были написаны членами Родительского кружка (А. С. Вирениусом, П. И. Ковалевским, П. Ф. Каптеревым, священником Александром Маляревским, А. Н. Острогорским, И. А. Сикорским и др.).

Многие темы выпусков «Энциклопедии...» отвечали на самые актуальные вопросы российского образования того времени. Выпуск 22 (автор — А. Н. Острогорский) был посвящен отношению семьи и школы и отражал не только острую дискуссию, длившуюся не одно заседание кружка в 1895—1896 гг., он отвечал на циркуляр министра народного просвещения Н. П. Боголепова, призывавший прояснить и исправить недостатки средней школы в Российской империи [25]. Выпуск 48—49 (автор — Е. Я. Корсакова), посвященный обучению родному языку, вышел в 1902 г., когда министром народного просвещения П. С. Ванновским предлагается проект нового типа гимназии, в котором обучение детей начинается с обучения на родном (русском) языке. С этого же времени в российском обществе активно дискутируется вопрос о трудовом воспитании в школе, и мы видим отражение этого об-

разовательного запроса общества в выпуске 50 (автор — В. В. Поворинская), посвященном приучению девочек к ведению домашнего хозяйства.

Как справедливо указывает Э. Байфорд, «Энциклопедия...» представляла собой «самый амбициозный проект в области консультационной литературы для родителей по уходу за ребенком в России» [2].

Эти факты говорят о значимости деятельности кружка для широкого круга лиц, что позволяет утверждать: его деятельность на протяжении более 30 лет оказывала огромное влияние на логико-гносеологические, ценностно-смысловые и методологические компоненты становления индивидуальных научных картин мира профессиональных педагогов и педагогических психологов (педологов), руководителей государственных и частных образовательных учреждений, а также врачей, издателей учебной и детской литературы и литературы для родителей, производителей наглядных пособий и производителей игрушек и других специалистов, работавших с детьми в России. В то же время объективно в рамках ставящихся в нем проблем создавалось пространство междисциплинарных связей.

Деятельность СПБРК имела и международный резонанс. Члены Родительского кружка считали, что Чикагское общество родителей возникло после поездки одного из вдохновителей работы кружка, директора Педагогического музея Всеволода Порфирьевича Коховского (1835—1891), в США, где он осветил деятельность кружка в своем докладе на международном конгрессе в Америке (см.: [1]). «Энциклопедия семейного воспитания и обучения» получила золотую медаль на выставке в Льеже (Бельгия, 1906) (см.: [19. С. 13]).

Прежде чем перейти к реконструкции процесса формирования междисциплинарной научной картины мира в отечественной педагогической психологии, определимся с теоретическим пониманием содержания и структуры НКМ. Благодаря существующей на данном отрезке исторического времени НКМ оказываются возможными целенаправленная постановка исследовательских задач для описания и объяснения наименее известных составляющих предмета исследования, а также интеграция, систематизация и структурирование получаемых в процессе научной деятельности фактов. Тем самым НКМ можно считать *познавательльно-мировоззренческим базисом для дисциплинарной матрицы* (Т. Кун), *научных программ* (М. Г. Ярошевский), *исследовательских программ* (И. Лакатос).

Междисциплинарная научная картина мира представляет собой целостный образ исследуемой реальности, существующий в отдельных научных дисциплинах, конструируемый посредством использования таких составляющих, как система взаимосвязанных научных категорий и понятий, описывающих ключевые характеристики исследуемого объекта как части объективной реальности; соответствующие методы как особые средства познания реальности; объяснительные принципы, структурирующие постановку исследовательских вопросов; правила, задающие нормы действия в мире, его изучения и преобразования, логику доказательства и опровержения научной истины; ценности и смыслы, регулирующие границы допустимого (в гносеологическом и этическом аспектах) в познании исследуемого объекта и практическом применении результатов познания.

Каждая из составляющих НКМ частей обеспечивает реализацию ее функций в познании и практической деятельности человека: *дескриптивную, эвристическую, оценочную, проективную, мировоззренческую*. Анализ функциональной нагрузки НКМ в процессе ее исторического развития позволяет увидеть как общность, так и различие в становлении НКМ естественных и общественных

наук. Для первых значимыми оказываются дескриптивная и эвристическая, а для общественных наук — проективная и мировоззренческая.

У НКМ есть как бы устоявшееся ядро, *инвариантный центр*, включающий своего рода *имплицитную картину мира, разделяемую большинством исследователей*, и *инвариантная*, зыбкая в гносеологическом плане *периферия*. Поэтому для понимания НКМ важно не только определение составляющей ее совокупности знаний, убеждений, принципов и т. д. (понимание структуры НКМ), но и характеристика ее границ, задаваемых дихотомией известного и неизвестного, возможного и недопустимого. Эта «плавающая» граница поднимает вопрос о процессуальном характере НКМ, менее изученном, чем ее структура. Однако фокусирование исследователя на процессуальном характере НКМ позволяет, с нашей точки зрения, более точно ответить на вопрос о различии в НКМ точных, естественных и общественных наук. Эти различия не всегда очевидны с позиции анализа структуры НКМ, т. к. ее компоненты оказываются в значительной мере схожими в разных специальных научных картинах мира.

Одной из движущих сил развития НКМ как процесса выступают постоянно существующие *противоречия между ядром и периферией*, разрешение которых способствует развитию и совершенствованию научного языка, методов и принципов познания, формированию устойчивых ценностно-мировоззренческих структур.

Накопление знаний в ходе научной деятельности приводит к обострению противоречий между ядром и периферией НКМ, что влечет за собой рефлексивное осмысление всех ее компонентов. Анализ изменения функциональной нагрузки НКМ в сфере психолого-педагогического знания, как и в общественных науках в целом, отражает более острые противоречия между его деятельностной (познавательной и практико-ориентированной) и ценностно-мировоззренческой составляющими, чем в точных и естественных науках. Хотя вопросы соотношения между естественно-научной и социальной научной картиной мира еще недостаточно исследованы, нам представляется особенно важным в современной ситуации ценностного вакуума и мировоззренческой неопределенности обратиться к изучению динамики НКМ в общественных науках, напрямую связанных с изменением социального и культурного бытия человека. Историко-психологическая реконструкция психолого-педагогического знания оказывается актуальна особенно в современном обществе, поскольку именно эта область знания затрагивает существенные вопросы о месте человека в современном мире, его роли в трансформации современного общества и мере ответственности за грядущее постинформационное будущее. И деятельность СПбРК предоставляет исследователю ценный материал для выявления тенденций развития НКМ в общественных науках, актуализируя прогностическую функцию исторического исследования.

В процессе становления и развития отдельных научных дисциплин, с нашей точки зрения, формирование НКМ происходит неравномерно и требуется немало времени для формирования *устойчивого целостного ядра знаний, принципов, норм, убеждений*, которые формируют *логико-гносеологические и философско-методологические основания, предметное содержание и проблемное поле научной дисциплины*.

Такая динамика формирования НКМ происходила на протяжении почти 30 лет деятельности СПбРК. Следует сразу оговориться, что его участниками специальная задача формирования НКМ как предпосылки оформления дисциплинарного статуса педагогической психологии не ставилась. Однако она была объективно решена, как это часто бывает в науке, как побочный про-

дукт интеллектуальной коллективной, консубстанциональной (Н. О. Лосский) работы членов кружка.

Деятельность Родительского кружка началась с задачи обсуждения проблемы воспитания маленьких детей в семье: при школьно-гигиеническом отделе Педагогического музея стали собираться родители, педагоги, врачи «в определенные правильные сроки и делиться своими наблюдениями в этой области» [1. С. 5].

В первые 5—7 лет деятельность кружка этим, собственно, и ограничивалась: заслушивались дневники родителей (как правило, матерей), делались реферативные обзоры литературных новинок в этой области (как правило, переводных). Этот этап формирования НКМ может быть назван эмпирическим: собираются факты о разных сторонах психической жизни и деятельности маленьких детей и подвергаются оценке со стороны специалистов.

Постепенно появляются элементы планирования и постановки особых задач, требующих изучения литературы, ее осмысления, представления нового видения по конкретной проблеме — по вопросам развития ума, характера и воли ребенка, его самостоятельности, роли взрослых и среды в эффективности обучения и воспитания ребенка. Немаловажными были вопросы гигиенического ухода за маленькими детьми, поскольку после Великих реформ возросло число матерей, которые хотели самостоятельно воспитывать своих детей, не поручая их крепостным (теперь уже бывшим крепостным) няням [3]. Понятно, что у них просто не было опыта в обеспечении нормальных условий для физического развития их детей, отсюда столь популярны доклады медиков о нормальной детской комнате, о выборе обуви, об уходе за зубами, глазами, кожей и т. д. маленьких детей. Сказывался недостаток популярной медицинской литературы по этим вопросам: на заседания с докладами врачей (тематика заседаний объявлялась заранее) приходило гораздо большее число нечленов кружка (посетителей).

Значительную роль в постепенной переориентации работы кружка от спонтанной, стихийной, живой беседы к целенаправленной постановке научных (фундаментальных и прикладных) проблем и попыток их решения (как конкретных, так и все более общих) сыграл, по нашему мнению, опыт участия П. Ф. Каптерева в деятельности Педагогического (1859—1879) и Фребелевского (1871—1918) обществ [7]. Он предлагает вести наблюдения за детьми по специальным программам, для разработки которых образуются специальные комиссии кружка [15; 16; 17], подводя итог заседаниям, озвучивает противоположные позиции участников не как взаимоисключающие, а как диалектически дополняющие друг друга.

Начиная с 1890-х гг. протоколы Родительского кружка свидетельствуют о наличии определенных направлений в его деятельности: предоставления фактологического материала (первые проявления характера у детей, их реакции на незнакомую обстановку, развитие отдельных органов чувств и психических процессов, игры детей, обучение в семье и т. д.), докладов по теоретическим и методическим вопросам (о программе наблюдений за детьми, о программе курсов для матерей и нянь, о причинах детского суицида и т. д.); обзора литературы (педагогического журнала («Русская школа», «Вестник воспитания», «Педагогический сборник») или отдельной книги), отчета о посещении других организаций (библиотеки, музеи, педагогические общества и т. д.); организационной части (отчетность за год, отношения с Педагогическим музеем, предложения по организации, например, вечера в пользу голодающих, изыскание средств на издание списка детской литературы, рекомендуемой круж-

ком, и т. д.). Достаточно часто выступают производители наглядных пособий, игрушек, организаторы различных учебных заведений.

Встречи становятся регулярными (1—2 раза в месяц за исключением летних), так же регулярно публикуются доклады, сделанные на заседаниях кружка. Протоколы заседаний публикуются через 1—2 месяца после самого заседания и включают не только краткое содержание доклада (или указание, где он опубликован), они отражают персональные мнения участников заседания в прениях, которые становятся обязательными после каждого доклада и сообщения. Иногда в протоколе указывается резолюция участников заседания, например, «Мысли Яроша (речь идет о книге [30], отреферированной Н. Ф. Арепьевым. — И. У.) не вызвали сочувствия у членов Родительского кружка» [4. С. 245].

Открытый, свободный обмен мнениями, постановка на голосование в случае несовпадения мнений являются, на наш взгляд, самыми существенными условиями формирования НКМ на стыке педагогики и психологии в деятельности Родительского кружка.

С 90-х гг. XIX в. деятельность СПБРК представляет собой не простое собиранье фактов. Данные о жизни ребенка описывались и объяснялись с использованием индукции и дедукции, анализа и синтеза, идеализации, аналогии, давались прогнозы о развитии конкретного ребенка или социального института (семья, школа, детский сад). Все в большей мере на заседаниях кружка стали применяться процедуры теоретического моделирования, в которых ребенок становился не просто конкретным сыном, дочерью участника кружка, он получал статус идеального объекта, обладающего типичными свойствами для рассматриваемого класса объектов (дошкольник, мальчик, девочка, школьник и т. д.). На высоком уровне обобщения оформляются идеи о психологическом и физическом развитии ребенка, об особенностях его обучения и воспитания.

Есть все основания считать, что в период с 1890-х по 1905—1906 гг. деятельность кружка представляла собой *коллективное научное творчество по производству научных знаний, оформлявшихся в научные тексты с особой лексикой и стилистикой*. Это отчетливо видно на примере «*Энциклопедии воспитания и обучения*».

Тома энциклопедии выстраивались как научный текст. Начиная с 9-го выпуска они содержали оглавление, многие выпуски имели библиографию с литературой, в том числе и на иностранных языках. Жанру научно-популярных статей для родителей еще предстоит сформироваться в XX в., и стиль и формат изложения материалов в «*Энциклопедии...*» внесут свой неопределимый вклад в его появление. И хочется особо отметить, что ясность, простота и доступность изложения во многих выпусках «*Энциклопедии...*» выгодно контрастируют с отдельными образцами современной литературы для родителей, написанными неудобочитаемым, тяжеловесным наукообразным стилем, близким современным диссертационным исследованиям.

Формулируемые в ходе коллективного обсуждения теоретические выводы и положения постепенно включали все более сложные аспекты и взаимосвязи. В процессе обсуждения на заседаниях кружка рождалась теория, а с нею — складывалась и новая *научная картина мира* зарождающейся педагогической психологии.

Не последнюю роль в становлении НКМ отечественной педагогической психологии играла и постановка новых, острых вопросов о природе ребенка, которые обсуждались на заседаниях кружка. В качестве примера приведем два из них. Один из вопросов (о психосексуальном развитии ребенка) не получит своей «прописки» в концептуальных основаниях отечественной педа-

гогической психологии, а второй (о взаимоотношениях семьи и школы) будет неоднократно ставиться и решаться на протяжении всей ее истории и до настоящего времени.

Первый вопрос был поставлен Александрой Михайловной Калмыковой (1849—1926), которая в советское время была известна только как издатель и участник революционного движения, но также активно участвовала в деятельности Родительского кружка. На заседании 14 марта 1892 г. она выступила с докладом «Зачатки сознания себя представителем известного пола», в котором раскрыла многие вопросы, связанные со спецификой, говоря современным языком, психосексуального развития ребенка (см.: [15]).

Чтобы оценить смелость А. М. Калмыковой, нужно вспомнить, что только через 4 года, в 1896 г., Зигмунд Фрейд впервые употребит слово «психоанализ», претендуя на новое понимание роли сексуальности в жизни человека, а его основные работы («Толкование сновидений» и «Три очерка по теории сексуальности») будут опубликованы только в 1900 и 1905 гг. соответственно.

С содержанием доклада, как мы считаем, участники кружка и гости были знакомы [10], имели уже сформировавшееся отношение к поставленной в нем проблеме, что и способствовало острым, принципиальным прениям по этому вопросу (см.: [15. С. 161—162]). В дискуссии приняли участие А. И. Введенский, А. С. Вирениус, Я. Г. Гуревич, Л. Н. Модзалевский. По результатам дискуссии Александру Михайловну попросили выступить еще раз, уже с педагогическими идеями по проблеме. Что она и сделала на следующем заседании, 26 марта 1892 г., озвучив программу выработки воспитательных приемов воздействия на явления, связанные с половой жизнью человеческого организма (см.: [16]).

Тематика получила дальнейшее развитие в докладах специалистов-врачей А. С. Вирениуса («Причины половых аномалий в детском возрасте и меры к предотвращению и устранению в семье и школе»), М. Н. Нижегородцева («Несколько положений и данных относительно отклонений от нормы в половой сфере в детском и юношеском возрасте») (см.: [17]).

Но ни участники кружка, ни общество не оказались готовы к всестороннему и беспристрастному обсуждению темы — доклады А. М. Калмыковой не были опубликованы как отдельные статьи в «Воспитании и обучении» и не вошли в знаменитую «Энциклопедию семейного воспитания и обучения», издававшуюся в 1898—1910 гг. членами Родительского кружка. Хотя для последней они и планировались в разделе, посвященном медицинской проблематике (выпуск 29 «Половое развитие, аномалии и борьба с ними» [14. С. V]).

Второй вопрос — о взаимоотношениях семьи и школы — был поставлен в 1895 г. На заседании 4 ноября этого года М. Виноградова сделала доклад «О влиянии школы на ребенка», который не только вызовет дискуссии, но и «расколет» Родительский кружок на две части: согласных с негативным влиянием школы и не согласных с этим [5; 6].

С присущей председателю кружка П. Ф. Каптереву фундаментальностью и беспристрастностью было решено организовать целую комиссию «для разработки вопроса о влиянии школы на здоровье и умственное и нравственное развитие детей в связи с их желательными, в интересах семьи, переменами в школьной организации» [6. С. 34]. Отчеты комиссии будут озвучиваться на заседаниях кружка в 1895 и 1896 гг., вызывая горячие споры как членов кружка, так и его гостей, а также будут способствовать созданию новой комиссии, которая рассмотрит вопросы о влиянии семьи на школу.

Результаты этой дискуссии найдут свое практическое, социально значимое приложение, когда в деятельности подкомиссии «Об экзаменах и отметках, о функциях педагогических советов и об отношениях семьи и школы», созданной по инициативе министра народного просвещения Н. П. Боголепова (1900), примут участие члены Родительского кружка Я. Г. Гуревич и А. С. Вирениус (см.: [20]).

Таким образом, на примере формирования НКМ в рамках отдельной научной дисциплины (педагогической психологии) отчетливо прослеживается *прохождение разных стадий*: накопления материала в познании определенной сферы действительности, его аналитического и критического осмысления, определения границ познания и практического преобразования идеальных объектов — систематизации данных, формулирования теоретических и концептуальных идей с использованием специальной терминологии — включения специальных научных знаний в культуру. Эти стадии в значительной мере совпадают с таковыми в развитии НКМ разных наук, однако мы должны отметить как наиболее специфическую черту общественных наук последнюю стадию — стадию включения специальных знаний в культуру и социальную практику. На этой стадии НКМ как культурная универсалия (В. С. Степин), как общекультурная картина мира (В. Н. Сагатовский) проявляет себя особенно отчетливо.

На примере СПБРК мы видим, что предметное ядро (воспитание детей дошкольного возраста в семье) постепенно отходит на периферию НКМ (со временем оно станет содержанием другой научной дисциплины — дошкольной педагогики), а ее периферические на первых этапах идеи и концепции (роль педагога, методик обучения, организации обучения, учет возрастных и индивидуальных особенностей детей в воспитании и обучении и т. д.) обретут свою *гносеологическую самостоятельность и надолго определят содержание и предметную направленность педагогической психологии, заложив базу НКМ отечественной педагогической психологии на долгие годы*.

Историческая реконструкция становления специальной (дисциплинарной) научной картины мира в отечественной педагогической психологии наглядно демонстрирует преобладание функций концептуализации и репрезентации в процессе формирования НКМ, а также важность дескриптивной и оценочной функций НКМ на всех этапах ее развития. Важно отметить *преобладание рефлексивных компонентов научного поиска по отношению к программно-целевым и инструментальным средствам познания ребенка* в условиях его воспитания и обучения.

Принципы, ценностно-мировоззренческие компоненты НКМ составят ее имплицитную, мало осознаваемую, но, тем не менее, действенную составляющую, и они развивались, как показал проведенный нами анализ, медленнее по сравнению с другими компонентами НКМ.

Проблемы человеческого бытия, онтологической позиции человека, баланса между индивидуальным и коллективным, личным достоинством и общественным достоянием неизбежно возникали в процессе развития НКМ в деятельности СПБРК на более позднем этапе его существования (с середины 90-х гг. XIX в.). Мы считаем, что именно эти существенные, мировоззренческие вопросы сделали притягательной работу в кружке для таких разных по своим профессиональным и мировоззренческим позициям его участников, как А. И. Введенский, А. С. Вирениус, П. Ф. Каптерев, А. Н. Острогорский, священник Александр Маляревский, А. М. Калмыкова, В. А. Волкович и др.

Участие людей с разным профессиональным опытом обеспечило возникновение полипрофессионализма, который мы считаем важнейшим условием формирования междисциплинарной научной картины мира отечественной педагогической психологии.

Подводя итог проведенному исследованию развития НКМ в области психолого-педагогического знания, хочется акцентировать особое внимание на том, что выявленные закономерности и стадии развития НКМ в отдельной научной дисциплине (педагогической психологии) отражают общие тенденции и закономерности развития НКМ в общественных науках, выявленные философами [23; 24].

И хотя в этой области еще много нерешенных вопросов (механизмы, условия, вариативное/инвариантное в становлении НКМ и т. д.), не подлежит сомнению «выход» НКМ педагогической психологии в сферу социального и культурного преобразования, переустройства системы образования, семейного воспитания, общественных отношений на основе сформировавшегося антропоцентрированного понимания природы ребенка в деятельности СПБРК, что становится важным моментом в формировании соответствующей мировоззренческой позиции. И эта мировоззренческая позиция, ставящая на первое место предназначение ребенка как человека и члена человеческого общества с его нравственными законами, представляется для нас особенно актуальной и востребованной в современном обществе и современной педагогической психологии.

Антропоцентрированная позиция в понимании природы, предназначения и магистральной линии взросления ребенка, сформировавшаяся как часть НКМ в деятельности СПБРК, видится нам достойным внимания противовесом существующим воспитательным позициям по этим смыслообразующим вопросам. Она противостоит детоцентрированной позиции, провоцирующей эгоизм подрастающих поколений, конфронтирует с гражданско-центрированной, в которой ребенок не имеет ценности вне социально одобряемой прогосударственной идентичности, препятствует распространению профессионально-центрированной, согласно которой ребенок готовится к исполнению роли работника, послушного воле работодателя, оспаривает тотальность поколенно-центрированной, где ребенок ценен только как восприимчивый традиций старших поколений. Каждая из позиций определяет содержание, цели и методы образования и семейного воспитания, формируя образ своего «потребного будущего», своего идеального общества. Антропоцентрированное понимание задач воспитания, обучения и взросления ребенка, выступившее как итог развития НКМ в деятельности СПБРК, имело своим логическим продолжением реформирование школьного и дошкольного образования и преобразование семейного воспитания в Российской империи с опорой на общечеловеческие ценности и идеалы.

И в связи с этим хотелось бы еще раз отметить, что проблема формирования НКМ в общественных науках не является исключительно проблемой теоретической и методологической, она остро ставит вопрос о последствиях для общества ценностных ориентиров и мировоззренческих позиций как неотъемлемых структурных компонентов общего психического и социального развития, в данном случае в рамках НКМ. Поэтому изучение закономерностей формирования, условий и движущих сил развития и становления НКМ в общественных науках, и особенно в области психолого-педагогического знания, так актуально и практико-ориентированно.

XIX в. — «век империи» (Э. Хобсбаум), на который пришлась большая часть деятельности СПбРК, по количеству войн, экономических катастроф, реформ в образовании, трансформаций социальных институтов оказывается очень узнаваемым для современников XXI в. И выявленные в исследовании закономерности формирования НКМ отечественной педагогической психологии в деятельности СПбРК, ее «выход» в практику образования и семейного воспитания несут в себе особый прогностический и преобразующий потенциал для современного психолого-педагогического знания.

Таким образом, в статье были выявлены закономерности в развитии НКМ педагогической психологии, которые продемонстрировали значимость анализа процессуальной природы деятельности НКМ для определения общих и особенных характеристик НКМ в общественных науках. Стадии в развитии НКМ педагогической психологии как общественной науки в значительной мере совпадают с таковыми в естественных и точных науках, что показывает принципиальное сходство, сущностное тождество между естествознанием и гуманитарным знанием. Но также было показано, что в процессе развития НКМ такой гуманитарной науки, как педагогическая психология, большую роль, по сравнению с естественными и точными науками, играют *проективная и мировоззренческая функции*, которые определяют вектор социальных преобразований на основе формируемой *научной картины мира*.

This article is devoted to the historical reconstruction of processes of formation of scientific world picture of the Russian pedagogical psychology throw the activities of the St. Petersburg Parent circle (1884—1918). In the history of pedagogy and psychology there is a paradoxical situation when the members of the circle (A. I. Vvedensky, A. S. Virenius, A. N. Makarov, P. F. Kapterev, A. N. Ostrohirs'kiy etc.) and the results of its activities («Encyclopedia of family upbringing and education», magazine «Upbringing and education») is well known, but scientifically-organizational activity of the circle has not yet been the subject of a special study. However, the study of this scientific and pedagogical societies allows scientists to know more about the process of development of the scientific picture of the world in the process of institutionalization of a specific scientific discipline. This article is intended to fill a gap in historical-psychological knowledge about the forms and conditions that determined the formation of the scientific picture of the world in pedagogical psychology in the late XIX — early XX century. The article substantiates the idea that the scientific picture of the world of the Russian pedagogical psychology was interdisciplinary by the very conditions of its formation and that some conditions of integration of scientific disciplines which are discovered in this study may be very useful to modern educational sciences in terms of the formation of scientific picture of the world in pedagogical psychology, and generally in terms of a development and an adaptation of the interdisciplinary approach to a knowledge of reality in specific types of knowledge (scientific disciplines).

**Keywords:** methodology, interdisciplinary area of knowledge, scientific picture of the world, the history of Russian pedagogical psychology, pre-revolutionary period, the St. Petersburg Parent circle, P. F. Kapterev.

## Литература

1. *Арепьев, Н. Ф.* Родительский кружок в Петербурге / Н. Ф. Арепьев. — СПб., 1906. — 39 с.  
*Arep'ev, N. F.* Roditel'skij kruzhok v Peterburge / N. F. Arep'ev. — SPb., 1906. — 39 s.
2. *Байфорд, Э.* Родитель, учитель и врач: к истории их взаимоотношений в деле воспитания и образования в дореволюционной России [Электронный ресурс] / Э. Байфорд // Нов. рос. гуманист. исследования. — 2013. — № 8. — Режим доступа: <http://nrgumis.ru/articles/archive/2013-8/pedagogika/>
3. *В-ва, М.* Протокол заседания Родительского кружка / М. В-ва // Воспитание и обучение. — 1893. — № 5. — С. 175—182.
4. *В-ва, М.* Протокол заседания Родительского кружка / М. В-ва // Воспитание и обучение. — 1893. — № 8. — С. 243—245.

V-va, M. Protokol zasedanja Roditel'skogo kruzha / M. V-va // Vospitanie i obuchenie. — 1893. — № 7. — S. 243—245.

5. E. K. Zasedanie Roditel'skogo kruzha / E. K. // Vospitanie i obuchenie. — 1896. — № 4. — С. 188—194.

E. K. Zasedanie Roditel'skogo kruzha / E. K. // Vospitanie i obuchenie. — 1896. — № 4. — S. 188—194.

6. E. K. Протокол заседания Родительского кружка / E. K. // Vospitanie i obuchenie. — 1896. — № 1. — С. 29—34.

E. K. Protokol zasedanja Roditel'skogo kruzha / E. K. // Vospitanie i obuchenie. — 1896. — № 1. — S. 29—34.

7. Заварзина, Л. Э. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева : биобиблиография / Л. Э. Заварзина. — Воронеж, 2007. — 211 с.

Zavarzina, L. Je. Pedagogicheskoe nasledie P. F. Kapтерева : biobibliografija / L. Je. Zavarzina. — Voronezh, 2007. — 211 s.

8. Информация о предстоящем первом Всероссийском съезде по семейному воспитанию // Vospitanie i obuchenie. — 1912. — № 1—11.

Informacija o predstojashhem pervom Vserossijskom s"ezde po semejnomu vospitaniju // Vospitanie i obuchenie. — 1912. — № 1—11.

9. К предстоящему Съезду по семейному воспитанию // Vospitanie i obuchenie. — 1912. — № 12. — С. 387—390.

K predstojashhemu S"ezdu po semejnomu vospitaniju // Vospitanie i obuchenie. — 1912. — № 12. — S. 387—390.

10. Калмыкова, А. М. К вопросу о задачах воспитания в области явлений, связанных с половой жизнью человеческого организма / А. М. Калмыкова // Рус. школа. — 1890. — № 4. — С. 44—62.

Kalmykova, A. M. K voprosu o zadachah vospitanija v oblasti javlenij, svjazannyh s polovoj zhizn'ju chelovecheskogo organizma / A. M. Kalmykova // Rus. shkola. — 1890. — № 4. — S. 44—62.

11. Каптерев, П. Ф. Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц / П. Ф. Каптерев. — СПб. : Тип. А. М. Котомина, 1877. — 640 с.

Kapтерev, P. F. Pedagogicheskaja psihologija dlja narodnyh uchitelej, vospitatelej i vospitateľnic / P. F. Kapтерev. — SPb. : Tip. A. M. Kotomina, 1877. — 640 s.

12. Каптерев, П. Ф. Родительский кружок в Соляном городке при школьно-гигиеническом отделе педагогического музея / П. Ф. Каптерев // Vospitanie i obuchenie. — 1884. — № 1. — С. 1—7.

Kapтерev, P. F. Roditel'skij kruzok v Soljanom gorodke pri shkol'no-gigienicheskom otdеле pedagogicheskogo muzeja / P. F. Kapтерev // Vospitanie i obuchenie. — 1884. — № 1. — S. 1—7.

13. Каптерев, П. Ф. Что может сделать школа для развития характера учащихся? / П. Ф. Каптерев // Образование. — 1893. — № 1. — С. 11—18.

Kapтерev, P. F. Chto mozhet sdelat' shkola dlja razvitija haraktera uchashhihsja? / P. F. Kapтерev // Obrazovanie. — 1893. — № 1. — S. 11—18.

14. Каптерев, П. Ф. Характер и задачи «Энциклопедии семейного воспитания и обучения» / П. Ф. Каптерев // Энциклопедия семейного воспитания и обучения : в 59 вып. / Пед. музей воен.-учеб. заведений в СПб., Родительский кружок ; ред. П. Ф. Каптерев. — СПб., 1898. — Вып. 1. — С. VII—XII.

Kapтерev, P. F. Harakter i zadachi «Jenciklopedii semejnogo vospitanija i obuchenija» / P. F. Kapтерev // Jenciklopedija semejnogo vospitanija i obuchenija : v 59 vyp. / Ped. muzej voen.-učeб. zavedenij v SPb., Roditel'skij kruzok ; red. P. F. Kapтерev. — SPb., 1898. — Vyp. 1. — P. VII—XII.

15. Корсакова, Е. Протокол заседания Родительского кружка / Е. Корсакова // Vospitanie i obuchenie. — 1892. — № 4. — С. 157—162.

Korsakova, E. Protokol zasedanja Roditel'skogo kruzha / E. Korsakova // Vospitanie i obuchenie. — 1892. — № 4. — S. 157—162.

16. Корсакова, Е. Протокол заседания Родительского кружка / Е. Корсакова // Vospitanie i obuchenie. — 1892. — № 7—8. — С. 325—328.

Korsakova, E. Protokol zasedanja Roditel'skogo kruzha / E. Korsakova // Vospitanie i obuchenie. — 1892. — № 7—8. — S. 325—328.

17. Корсакова, Е. Протокол заседания Родительского кружка / Е. Корсакова // Vospitanie i obuchenie. — 1892. — № 9. — С. 347—354.

Korsakova, E. Protokol zasedanja Roditel'skogo kruzha / E. Korsakova // Vospitanie i obuchenie. — 1892. — № 9. — S. 347—354.

18. Кудряшев, А. В. Общественные дискуссии конца XIX — начала XX века о взаимодействии семьи и школы / А. В. Кудряшев // Проблемы современного образования. — 2015. — № 2. — С. 76—85.

Kudrjashev, A. V. Obshhestvennye diskussii konca XIX — nachala XX veka o vzaimodejstvii sem'i i shkoly / A. V. Kudrjashev // Problemy sovremennogo obrazovanija. — 2015. — № 2. — S. 76—85.

19. *Лебедев, П. А.* Психолого-педагогическое наследие П. Ф. Каптерева / П. А. Лебедев. — М., 1998. — 144 с.

*Lebedev, P. A.* Psihologo-pedagogicheskoe nasledie P. F. Kapтерева / P. A. Lebedev. — М., 1998. — 144 s.

20. *Пашкова, Т. И.* «Рознь семьи и школы» и поиски путей ее преодоления в начале XX века / Т. И. Пашкова // *Universum* : Vestn. Герцен. ун-та. — 2013. — № 1. — С. 146—160.

*Pashkova, T. I.* «Rozn' sem'i i shkoly» i poiski putej ee preodolenija v nachale XX veka / T. I. Pashkova // *Universum* : Vestn. Герцен. un-ta. — 2013. — № 1. — S. 146—160.

21. Педагогический музей военно-учебных заведений, 1864—1914 : ист. очерк / под ред. Я. Л. Барскова. — СПб., 1914.

*Pedagogicheskij muzej voenno-uchebnyh zavedenij, 1864—1914 : ist. ocherk / pod red. Ja. L. Barskova.* — SPb., 1914.

22. Положение о Педагогическом музее военно-учебных заведений : приказ № 143, утв. Александром III 28 июня 1888 г. // Приказы по военному ведомству. — СПб., 1888.

*Polozhenie o Pedagogicheskom muzee voenno-uchebnyh zavedenij : prikaz № 143, utv. Aleksandrom III 28 ijunja 1888 g. // Prikazy po voennomu vedomstvu.* — SPb., 1888.

23. *Сагаатовский, В. Н.* Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения) : в 3 ч. / В. Н. Сагаатовский. — СПб., 1999. — Ч. 2 : Онтология. — С. 4—25.

*Sagatovskij, V. N.* Filosofija razvivajushhejsja гармонии (filosofskie osnovy mirovozzrenija) : v 3 ch. / V. N. Sagatovskij. — SPb., 1999. — Ch. 2 : Ontologija. — S. 4—25.

24. *Степин, В. С.* Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В. С. Степин, Л. Ф. Кузнецова — М. : ИФ РАН, 1994. — 274 с.

*Stepin, V. S.* Nauchnaja kartina mira v kul'ture tehnogennoj civilizacii / V. S. Stepin, L. F. Kuznecova — M. : IF RAN, 1994. — 274 s.

25. Труды Высочайше учрежденной комиссии по вопросу об улучшениях в средней общеобразовательной школе. — СПб., 1900. — Т. 1.

*Trudy Vysochajshe uchrezhdennoj komissii po voprosu ob uluchshenijah v srednej obshheobrazovatel'noj shkole.* — SPb., 1900. — T. 1.

26. Труды первого Всероссийского съезда по семейному воспитанию : в 2 т. — Пг., 1914. — Т. 2 : Резолюции и пожелания съезда.

*Trudy pervogo Vserossijskogo s"ezda po semejnemu vospitaniju : v 2 t. — Pg., 1914. — T. 2 : Rezoljucii i pozhelanija s"ezda.*

27. *Усольцева, И. В.* Историческая трансформация представления о междисциплинарности в трудах отечественных психологов / И. В. Усольцева // От истоков к современности : 130 лет организации Психологического общества при Московском университете : сб. матер. юбил. всерос. конф. : в 5 т. / отв. ред. Д. Б. Богоявленская. — М., 2015. — Т. 1. — С. 180—184.

*Usoltseva, I. V.* Istoricheskaja transformacija predstavlenija o mezhdisciplinarnosti v trudah otechestvennyh psihologov / I. V. Usoltseva // Ot istokov k sovremennosti : 130 let organizacii Psihologicheskogo obshhestva pri Moskovskom universitete : sb. mater. jubil. vseros. konf. : v 5 t. / отв. red. D. B. Bogojavlenskaja. — M., 2015. — T. 1. — S. 180—184.

28. *Усольцева, И. В.* Санкт-Петербургский Родительский кружок как пространство самореализации образованных женщин XIX в. в сфере просвещения родителей [Электронный ресурс] / И. В. Усольцева // Дети и общество: традиции и современность : матер. всерос. заоч. науч. конф. (г. Элиста, 1 июня 2016 г.). — Элиста, 2016. — С. 186—194. — Режим доступа: [http://kigiran.com/sites/default/files/deti\\_i\\_obshhestvo.pdf](http://kigiran.com/sites/default/files/deti_i_obshhestvo.pdf)

*Usoltseva, I. V.* Sankt-Peterburgskij Roditel'skij kruzhok kak prostranstvo samorealizacii obrazovannyh zhenshhin XIX v. v sfere prosveshhenija roditelej [Elektronnyj resurs] / I. V. Usoltseva // Deti i obshhestvo: tradicii i sovremennost' : mater. vseros. zaoch. nauch. konf. (g. Jelista, 1 ijunja 2016 g.). — Jelista, 2016. — S. 186—194. — Rezhim dostupa: [http://kigiran.com/sites/default/files/deti\\_i\\_obshhestvo.pdf](http://kigiran.com/sites/default/files/deti_i_obshhestvo.pdf)

29. *Филонов, Г. Н.* Междисциплинарные исследования воспитания: концептуальные основы, влияние на практику / Г. Н. Филонов, И. В. Усольцева // Мир психологии. — 2015. — № 1. — С. 214—223.

*Filonov, G. N.* Mezhdisciplinarnye issledovanija vospitanija: konceptual'nye osnovy, vlijanie na praktiku / G. N. Filonov, I. V. Usol'tseva // Mir psihologii. — 2015. — № 1. — S. 214—223.

30. *Ярош, К. Н.* Современные задачи нравственного воспитания / К. Н. Ярош. — Харьков : Тип. Зильберберга, 1893.

*Jarosh, K. N.* Sovremennye zadachi npravstvennogo vospitanija / K. N. Jarosh. — Har'kov : Tip. Zil'berberga, 1893.

# Структурно-содержательные характеристики и смысловое пространство процесса формирования индивидуальной картины мира

О. С. Анисимов

## «Картина мира» в рамках индивидуального и надындивидуального оперирования

В статье обсуждаются генезис картины мира, индивидуальный синтез знаний и возникновение отчужденных синтетических конструкций, их роль в самоорганизации человека и приходе к высшей эффективности.

**Ключевые слова:** картина мира, образ, знание, онтология, миробытие, надындивидуальное, познание, ум, умопостижение, конструирование, мышление, языковые единицы, семантические единицы, идеал знания, идеал человека.

Простейшая рефлексия опыта интеллектуальной деятельности, в которой предполагается оперирование такой семантической конструкцией, как «картина мира», показывает, что сама «картина мира» возникает в ходе попыток суммирования и оформления массива многих представлений о «всем» встреченном, а также прогнозирования будущих «встреч», представлений о возможных объектах познания. Следовательно, познавательный и оценивающий опыт выступает как предпосылка к возникновению вопросов о целостности мира, о возможности выразить в знании неисчислимо множество фиксированных образов бытия, его частей, взаимосвязей частей, фиксировать со вмещенно это содержание и возможность утверждать, что последующее познание не приведет к изменению «границ» единого содержания. Такая рефлексия достаточно быстро ставит акцент на способах синтезирования. Опираясь на принцип созерцательности, прийти к «единому» как замещению неограниченного множества образов невозможно. Еще в древности осознавали, что наряду с созерцанием должно быть «умопостижение» [19; 20; 40; 42]. Само умопостижение может быть контролируемым благодаря рефлексивному сопровождению познавательного процесса, введению фактора рефлектирующего «Я» [44; 53]. В осознанном познавательном процессе основную роль играет *мышление*, следовательно, и *различные способы применения языковых средств*. Без учета этих способов и самой природы языковых средств нельзя раскрыть особенности трансформации первоначальных индивидуальных смыслов в языковые значения, а затем и в семантические единицы теоретических конструктов, понятия и категории, кардинально меняющие содержание «мирокартин» [22; 23; 28; 30; 33; 45].

Для раскрытия *роли «картины мира» в жизни человека и общества важно* реконструктивно и рефлексивно в целом выявлять *как индивидуальное складывание образа мира, так и деиндивидуализацию содержания этого образа, вывод его в отчужденное бытие в качестве мировоззрения*, конструктивно оформляемое в ряде обобщений. На этом пути возникает не только использование опыта научных обобщений, не только попытки научного интегрального обобщающего конструирования, но и осознание иного, чем научное, мышления в этом конструировании. Еще Платон [42], с учетом ориентиров Сократа, подчеркивал необходимость иметь мнение о сущности, следовательно, о сохранении связи обобщения с обобщаемым материалом, выходе за тот тип мышления, конструирования, воображения, который удержива-

ет сознание познающего в зоне зависимости от опыта. В отрыве от непосредственности созерцания он видел возможность прихода к сущности, к «идеям», обладающим признаками «вечности и неизменности». Аристотель [19] как энциклопедист в то же время придавал более принципиальную значимость форме мышления и обсуждал, опираясь на созданную им логическую систему, специфическую форму мирознания, «метафизику», как надстройку над всеми науками, стремясь внести принцип причинности высшего уровня. Он учитывал результаты своих диалектических предшественников, например Анаксагора, Гераклита, чтобы каузально раскрыть в мирокартине динамику отношений противоположных первоначал. Он не хотел покидать надежную почву построения умозаключений, вносящую определенность содержанию мысли, выраженную в философской форме результатов научного познания. Пользуясь принципом дедукции, Аристотель ввел в качестве основания именно «диалектическую пару», противоречие, но не смог логически оформить путь конкретизации, без которого создание метафизики как органической системы было невозможным. Нельзя было и поместить метафизическую «заготовку» в процесс организованного понимания, освоения и воспроизводства практического применения. Препятствием выступили незавершенность механизма логического мышления, предварительность предложенной им мыслетехники. Логика и онтология оставались разделенными, идущими в своем совершенствовании параллельными путями.

Более двух тысяч лет усилия логиков и онтологов не приводили к желаемому результату, гармоническому совмещению технологических форм, требований к разворачиванию мысли и выражению собственно мировоззренческих содержаний, диалектической динамики в сущностном выражении. Возможность разобраться в механизме обретения *способности к высшему постижению единости мира открылась усилиями Канта* [35], обратившего внимание на роль априорных форм знания, на роль внутренних предпосылок отхода от зависимости от опыта в постижении «сути», на роль «чистого разума» в конструировании метафизического знания. Устремившись к усмотрению условий порождения метафизического знания, Кант не смог пройти границу между зависимостью от опыта и надопытными возможностями разума. Это устремление завершил Гегель [26], введя в панораму преодоления зависимости от случайностей индивидуального и совместного постижения «сути» свой «абсолютный метод» и учение о развитии духа. Тем самым была создана концепция трансформаций субъективности в меняющихся условиях, в их качественных особенностях, побуждающихся к саморазворачиванию духа, к его приближению к адекватности, вписанности в *единое универсума*. Гегель [25] весь универсум рассмотрел как дух, саморазвертывающийся и самопроявляющийся в диалектической динамике, имеющий форму циклики, возвращения в исходное состояние «в-себе бытия» после пребывания в своем «инобытии» в моментах бытия «для-иного» и «для-себя». Этим раскрылась полнота бытия, в котором определилось место и «природе» как стадии в едином цикле.

Если мы в обычной рефлексии замечали неизбежность в особом синтезе массива первичных локализованных и ситуационных знаний с акцентировкой на придание синтезу значимости полноты, а затем «абсолютной» полноты, используя результат для раскрытия роли отдельных фрагментов массива в едином видении «всего», то Гегель дал этим усилиям предельно неслучайную форму в позиции «философа». Этим внесена разница и этапы ее преодоления в линии *индивидуального построения и применения картины мира и надиндивидуального построения и применения*. Владеющий такой разницей

может раскрывать все соответствующие стороны проблемы мироконструирования. Так, конструирование в его индивидуальных формах предполагает анализ субъективных способностей к стадиям конструирования и последующего оперирования мирокартинками. Переход от смысловых самовыражений во внутреннем плане к овнешнению самовыражения предполагает привлечение механизма коммуникации и обеспечения его языкового потенциала. Сама коммуникация обладает уровнем коммуникативного самовыражения в позиции «автора», а затем возрастающими по сложности уровнями с участием позиций «понимающего», «критика», «организатора» [36]. В каждую позицию вложен потенциал коррекции первоначальной версии, который может быть использован для преодоления случайности содержания мнения. Однако этот потенциал, опираясь на возможности языковых средств и меры их содержательной неслучайности, выраженной в языковых значениях, различен в различных позициях. При этом, опознавая полезность использования таких потенциалов для «совершенствования» начальной версии, легко заметить, что внесение вклада в рост неслучайности версии остается зависимым от индивидуальных особенностей коммуникантов. Момент *случайного самовыражения* остается ведущим, что легко замечается в дискуссионной практике. Ведущим принципом совместности в продвижении вперед является *согласование* [1; 38].

Принципиально новые возможности возникают при введении позиции «арбитра», поскольку он вводит критерии оценки содержания мнений в качестве абстрактных средств выявления существенного во всех точках зрения. Потребность в абстрактных средствах оценки и выявления наиболее значимых фрагментов в массиве мнений в контексте коллективного поиска наиболее выражена в практике *моделирования*, в постановке общезначимых проблем, особенно в *игромодельной форме*. Именно в такой организации поисков *введение арбитража в коммуникации* существенно повысило надежность и перспективность получаемого результата [21; 52]. При использовании арбитражной позиции в совершенствовании *версий мирокартин* повышаются требования к содержанию и способам применения критериев в этой позиции и выделяется «метаарбитражная» позиция, ведущая к понятиям, категориям и онтологиям, т. е. к тем абстрактным средствам, которые соответствуют высшему уровню содержательной априорности и высшему уровню форм мышления [4; 11]. Иначе говоря, базисный дискуссионный процесс получает критериальную надстройку различного уровня *всеобщности*, и этим технологизируется процесс перехода от *случайных, индивидуализируемых версий мирокартин* к высшей степени *неслучайным картинам мира* с внесением факторов семиотического, логического и онтологического характера. Первоначальная дискуссия трансформируется в кооперацию, использующую достоинства как индивидуального самовыражения, так и надиндивидуальных форм мышления в науке, философии, с ее логическим и онтологическим моментами, и методологии, которая вносит принцип технологической определенности в мышление всех типов и уровней [15]. В такой мыслекommunikативной кооперации полезными становятся все уровни субъективности, но их вклады организуются по высшим критериям неслучайности, с преодолением потенциала рассудочности и опорой на полноту потенциала разумности, концептуально выраженного в «абсолютном методе» Гегеля и технологически — в диалектико-дедуктивном его оформлении в рамках методологии [17; 24].

Абсолютное множество мировоззренческих версий построения в зоне критериального арбитража дискуссий о познании и высшем знании можно увидеть, например в ряде исследований [29; 31; 32; 37; 39; 47; 48; 49; 54].

Переход к метаарбитражному уровню, к применению характерных для этого уровня критериев и способов мышления оставался зоной проблем внутренней самоорганизации философов как конструкторов картин мира. Так, М. Хайдеггер [49] отмечает, что философия сохраняет свою двойственность, совмещение признаков научности и «философской проповеди», создающей «мировоззренческую проповедь». Выделяя достоинства и недостатки взглядов Канта в его характеристике метафизического знания, Гегель в качестве недостатков отмечал подобную двойственность, неуверенность в отказе от критерия «опыта» в высшем познании. Он подчеркивал недостаточную спекулятивность мышления Канта, что присуще и остальным философам. Предшественник Канта И. Н. Тетенс [46] пытался придать философской мысли момент спекулятивности, высшего уровня содержательной конструктивности в мышлении, но не смог вырваться из привычной для философов доинструментальной мыслетехники. Зависимость от мыслетехнической способности, особой самоорганизации мыслителя, пользующегося языковыми средствами и осознающего необходимость учета природы языковых средств, проявляется в характере использования логико-семиотических форм в мышлении. Если они придают дополнительную определенность процессу и результатам мышления в сравнении с мыслительным самовыражением в рамках акцентировки на результат и содержательность, то это может быть ограничено опорой на рассудок, на структурный принцип совмещения семантических единиц, чего недостаточно для соблюдения принципа «объектности» конечного результата. Именно это связано с применением мыслительных форм рассудка, их выраженностью в формальной логике [18; 43]. Гегель [27] подчеркивал в мыслительных проявлениях рассудка сохранность произвола субъективности и разделяющую активность в рефлексии. Для их преодоления требуется спекулятивная форма выражения диалектической основы содержательности высшего знания. Она и оформлена технологически в диалектической дедукции как базисной форме *метасистемного мышления* [17]. Вне специальной мыслетехники на уровне диалектической дедукции, а затем и ее применения в анализе реальных макрообъектов масштаба цивилизаций и стран нельзя преодолеть случайность интерпретаций мыслительных конструкций. Во же время само понимание, использование абстрактных конструктов, обладающих особой семантической определенностью, опирается на переход от случайных форм интерпретаций, внесения индивидуализированных содержательных аналогов содержания схем к неслучайным интерпретациям [5]. Однако именно вхождение в позиции «понимающего» в адекватность интерпретации остается большой проблемой [14]. Вместе с переакцентировкой с факторов семиотического характера на факторы логического и онтологического характера в процессах понимания высказываний арбитра для их своевременного учета в дискуссиях степень значимости проблем достижения адекватности в интерпретациях резко повышается [44].

Фактор *неслучайности интерпретаций значим во всех случаях введения и использования картин мира, претендующих на неслучайность, имеющих свое семиотическое и логическое оформление*. Особым примером больших затруднений в интерпретации сложных текстов является «Книга перемен» [34]. Анализируя проблемы перевода этой древней и важнейшей для конфуцианского образования книги, Ю. К. Щуцкий [51] отмечает, что «Книга перемен» занимает первое место среди остальных классических книг по трудности для понимания и перевода, она пользуется славой темного и загадочного текста и окружена огромной литературой комментаторов, расходящихся во мнениях. Понимание некоторых мест до сих пор представляет почти непреодолимые

трудности из-за непривычности и чуждости образов, введенных в концепции. Однако если выделить содержательную основу книги, то читателю предъясняется весь мировой процесс, чередование ситуаций взаимодействия и борьбы сил света и тьмы, напряжения и податливости, выраженный символически. Черты символизируют этапы развития ситуации в определенной гексаграмме. Каждая гексаграмма рассматривается как сочетание двух триграмм. Нижняя триграмма относится к внутренней жизни, к созидаемому, а верхняя — к внешнему миру, к разрушаемому.

Поскольку мы имели попытки по-своему понять сами интерпретации, выявляя возможную неслучайную, но своеобразно выраженную содержательность самого идеального объекта, опыт понимания, реконструкции содержания сложных текстов, то, в отличие от иных подходов, мы вовлекали для собственной содержательной и лейтмотивной реконструкции типовой массив методологических средств с насыщенным рефлексивным, самоорганизационным сопровождением [7]. Метод работы с текстом (МРТ) включает технологии конспектирования, построения изобразительных схем, применения логики двух типов — по принципу «дополнительности» и по принципу «уточнения», систематического «псевдогенеза», выражающего метод Гегеля. Опыт применения МРТ, после его завершающего оформления в 1975 г. позволивший в том числе понять содержание гегелевской философии [3; 16; 43], обнадеживал. Тем более что в содержательной установке мы выделили развитие субъективности человека, чем мы занимались с конца 70-х гг. и пользовались основными ориентирами, данными Гегелем в своей философии, в том числе в его «Философии духа» [26] и близких к ней сочинениях. Принцип псевдогенеза обеспечивал построение лейтмотива развития, а также выступил и как особый тип семантического «выпрямителя» линии движения содержания, внося при коррекциях все более высокую «неслучайность» мысли. В «Книге перемен» мы реконструировали то, что имело для нас свой аналог в концепции развития духа у Гегеля. Это облегчало выделение семантических единиц в качестве наполнения мест для них в ясной для нас траектории развития духа. Мы проверяли степень совместности смысловой конструкции «Книги перемен» в слое интерпретаций знатоками онтологического содержания с готовым эталоном и были готовы заметить отклонения от эталона. Основное содержание, «выявленное» в источнике, оформлялось в схематических изображениях объектного типа, в переходах от схемы к схеме с логической линией формы трансформации мысли. Но мы различали средства анализа системного уровня и метасистемного уровня, непосредственно онтологические средства мировоззренческой значимости, разработанные нами в начале 80-х гг. и оформленные в 1996 г. [2]. В результате появилась акмеологическая версия «Книги перемен» [6].

Применяя свои средства, мы раскрыли роль *шести шагов* в каждой гексаграмме в рамках качественного перехода. Интерпретация каждого шага не расходится с общей линией двух отрицаний по Гегелю [27], но трактуются микропереходы недостаточно определенно, без обсуждения внутренних сил прохождения микроэтапов. Связь качественных переходов также не расходится с макроэтапами единого лейтмотива развития, но обсуждается локализованно, вне явного включения этапа в последовательность этапов, обладающих единым основанием общего движения. Трактовки очень важных пунктов неравнозначны для понимания лейтмотива, но сама технология «сборки», которой мы обладаем, позволяет совмещать иногда далеко отстоящие друг от друга содержательные компоненты, нейтрализуя огромные трудности пошагового движения.

Приведем примеры содержательных фрагментов из «Книги перемен» [34], позволяющие строить предварительные ориентиры для более тщательной реконструкции:

- *всякое событие не совершается внезапно, оно бывает подготовлено всей системой причин (ГГ-3, 3);*
- *инициатива процесса должна быть сосредоточена у просвещаемого в технике познания, когда познаваемое и еще не познанное получает в развитии процесса ту ясность, которая дается ему из разума, сложившегося в прежде накопленном опыте;*
- *достоинство учителя состоит в том, что он в состоянии принять к себе недоразвитого ученика и в согласии со всей закономерностью мира развить его, в таком сочетании накопленного разума и новых познаний достигается устройство собственного знания и возможность сообщать его другим (ГГ-4, 2);*
- *если каждое событие имеет свою причину, то, правильно создавая причины будущих событий, мы готовим их правильную реализацию, творя правду теперь, ее реализацию можно представить будущему, и конечный результат необходимости ждать — это возможность переправляться через весь поток человеческой жизни, чтобы плодотворно достигать высшего идеала человеческого совершенства (ГГ-5);*
- *как только процесс познания приведен в действие, так сразу же необходимо считаться с закономерностью ритма, в котором он протекает, для результативности его развития (ГГ-5, 1);*
- *успех возможен лишь тогда, когда применение войска вытекает не из одного желания победы, а из железной необходимости, из высших законов стратегии, а исправление ошибок в познании — из осознания неизбежности основательных и добросовестных действий (ГГ-7, 1);*
- *мало знать сущность наступления, надо знать еще и метод его, недостаточно ценить знание, но надо еще больше ценить его осуществление (ГГ-10, 3);*
- *весной активная сила Света действует изнутри, а сила Тьмы, как материя, сообщает ей внешнюю видимость, и в данной ситуации происходит все великое, а ничтожное обходит, но это не длится вечно и заменяется противоположной ситуацией, в их чередовании выражается природный ритм, в котором разрушение столь же необходимо, как и созидание (ГГ-11);*
- *закончив процесс самостоятельного развития личности, для дальнейшего ей необходимо погрузиться в общество для совместной деятельности (ГГ-12);*
- *какая громадная трудность — победить себя, и без великих войск справиться ли с ней? (ГГ-13, 5);*
- *лишь через самоотречение возможно подняться к познанию истины (ГГ-14, 4);*
- *остановка в развитии является отставанием, вызывающим конфликт с мировым развитием (ГГ-15);*
- *только интенсивным трудом достигается смирение, и человек, им обладающий, может довести дело до конца, выполнить все, что требуется временем и положением, встать в правильное отношение к мировому свершению, достигнуть счастья (ГГ-15, 3);*
- *в период сосредоточения внимания на чем-то внешнем все связанное с сущностью отступает и приходит в упадок, начало всякого упадка — это разрушение существенного (ГГ-23);*
- *ситуация разрушения — необходимый временный этап в общем развитии (ГГ-23);*
- *для великих моральных сил необходим и великий объект их действия, настолько широкий, чтобы можно было выйти за пределы только личного (ГГ-26);*
- *всякая чрезмерность приводит к гибели, и шестая позиция занимает отсутствие сил, необходимых для перехода к новой ситуации (ГГ-28);*
- *на самоограничение, остановку при полноте творческих сил способен лишь человек большой внутренней культуры и воли (ГГ-39, 4).*

Как мы видим, в «Книге перемен» даются метафизические ориентиры, проявления всеобщих законов бытия в контексте конкретного уровня бытия человека, встроенного в универсум, наблюдение за жизнью которого и ее анализ дают эмпирически значимый материал, удобный для его раскрытия средствами высшей критериальности в процессе соотнесения с «картиной мира», содержание которой показывает универсумальную диалектику развития. Поэтому, соотнося фрагменты, выстраивая линию развития, качественные переходы и заполняя «пустоты», мы получаем «подсказки» из общей метафизики бытия, из той картины, в которую, в силу высшей абстрактности и замкнутой цикличности динамики бытия в этой конструкции, внесена метафизическим конструктором полнота бытия. Решение проблем реконструкции со-

<sup>1</sup> ГГ — гексаграммы — особые графические символы. В основе «Книги перемен» лежит 64 гексаграммы.

держания сложнейшего источника было предопределено именно следованием требованиям гегелевского метода, включающего наличие высшей абстракции, «клеточки», для всей конструкции содержания и диалектико-дедуктивной формы развертывания мысли, позволяющей соотносить уровни «абстрактного» и «конкретного» при большей доступности конкретного уровня, но вложенности в него множества иносказаний и намеков и этим стимулирования потребности в абстрактных ориентирах. Тем более что комментаторы стремятся приблизить иллюстративный слой конкретных подобий к особенностям высших «знаний» о бытии. Только осуществив индуктивный путь обобщения доступных и конкретных знаний, дойдя до целостных, метасистемных замещений, в которых явно даны циклические формы бытия в их потенциальном выражении, мы могли следить в конкретизации за ходом «актуализации» потенциального и решить поставленные проблемы.

Значимость «Книги перемен» состоит в том, что она соединяет своей держательностью *самоорганизацию человека и общества с принципами универсального бытия* и этим предполагает, что человек в процессе совершенствования опирается на видение высшего ориентира — «совершенства», которое он находит в сущности универсума, на «Небе». Следует подчеркнуть, что сама книга складывалась в древности. Как отмечает Ю. К. Щуцкий, в древних комментариях указывается, что первоначально было создано восемь символов из трех черт, триграмм, прикрепленных к определенным кругам понятий (см.: [50. С. 493]), а основной текст, первоначально гадательный, а впоследствии и философский, сложился из материалов земледельческого фольклора на территории уделов Цзин или Цин между VIII и VII вв. до н. э.

Чтобы дополнительно подчеркнуть значимость неслучайной картины мира, отметим еще несколько положений, вытекающих из комментариев к основному тексту:

- *отходя от широкого проявления вовне, человек ограничивается деятельностью в пределах семьи, а домоpravление в далеком Китае, что отражено в «Великом учении», является основой для приведения в порядок всего мира (ГГ-37);*
- *ни одна из ситуаций не может оставаться вечной, и конечный исход ситуации остается благополучным (ГГ-40);*
- *свобода, если она не сдержанна, может привести лишь к произволу, хаосу, и нужны ограничения, которые лучше вносить самому человеку, делая убавления достигнутого на предыдущей ступени, что возможно лишь при достаточной внутренней правдивости и стойкости (ГГ-41);*
- *убавление отрицательных сторон приводит к приумножению положительных, если злу противопоставляется активное созидание добра, а не выжидание (ГГ-42);*
- *всякое высказывание в сложной ситуации при большом накоплении внутренней правдивости должно быть обоснованным, и необходимо исходить из самого себя, но не быть агрессивным, не заботясь о самовоспитании (ГГ-43);*
- *силы не бесконечны, и в подъеме они будут исчерпаны, и в истощении важен не сам факт истощения, а выход из данной ситуации, возможность развития, свершения, для чего человек должен быть достаточно развитым, великим, и только для него возможен благополучный исход (ГГ-47);*
- *выход может быть найден, лишь если поиски будут направлены внутрь ищущего (ГГ-48);*
- *жертвенники являются орудием перелавки, в котором намечаются новые пути развития ситуаций, а жертвенник понимается как устойчивость (ГГ-50);*
- *движение не отбелено от покоя, зависит от него, как и покой зависит от движения, остановка движения является покоем, а покой покоя, остановка покоя есть движение, ситуация максимального покоя и сосредоточения следует за ситуацией возбуждения (ГГ-52);*
- *среди управляемых людей встречаются три типа: которые обладают и твердостью характера, и податливостью его в уравновешенности, которые имеют преобладание твердости и которые имеют преобладание мягкости (ГГ-55, 1);*
- *развитие предполагает создание новых ценностей, но если бы не было ограничений, то индивидуализация, не имеющая остановки, не вела бы к созданию новых ценностей, ничто не могло бы в этом процессе устоять и подвергалось бы распаду (ГГ-60);*
- *при наличии внутренней правды человек способен к серьезной и большой деятельности, сохраняя стойкость, умение гармонизировать внешнее побуждение к действию и внутреннюю реак-*

цию на побуждение, только в гармонии восприятия и реакции должна протекать серьезная деятельность (ГГ-61);

- чтобы достичь правильного развития, корректирующего ошибочность действий, необходимо стойкое соблюдение честного образа действий как результатов правды, а стремление подняться выше положенных возможностей приводит к утрате того, что может быть достигнуто (ГГ-62);
- человек должен выйти из своего гармонического развития, сознательно нарушив гармонию, двинуться в хаос, ибо в хаосе он находит свободу для своего творчества (ГГ-63, 6);
- не как отрицательное выступает хаос, а как среда, в которой может быть создано нечто новое, совершенно новое (ГГ-64);
- человеку придется сильно пожалеть, если в прошлом, проходя через хаос, он не выработал достаточное количество сил (ГГ-64, 1);
- в пределах мрака и хаоса сияет внутренняя правда, и в этом возможность дальнейшего проявления творчества, дается точка для нового цикла (ГГ-64, 5).

Как мы видим, вся траектория смещения акцентов в цикле субъективно-го развития, цепи перемен, соотносена с *мирокартинной*, с *первооснованиями бытия*. Поэтому случайные типы мирокартин могут вводить самоорганизующегося человека и общество в иллюзии, ошибки, чреватые драматическими последствиями. Чтобы быть успешным в своем самосовершенствовании, следует обладать не только самой рефлексивностью, надо иметь надежную критериальную базу, выраженную в великих трудах мыслителей [9]. Это тем более необходимо в управленческой позиции, особенно в позиции «стратега» [10; 12]. Именно в этой позиции эффективность определяется использованием иерархии мыслительных средств, верхним уровнем которой выступает высшая онтология [18]. Но эффективность, в отличие от продуктивности и тем более результативности, опирается на соответствие технологической формы и субъективного потенциала. Поэтому эффективным стратегом может быть лишь тот, кто развил свою субъективность до технологической формы стратегического мышления, до мышления «разумного уровня» [13]. Естественно, что основным препятствием на этом пути является сам стратег, который не склонен проходить путь своего общего и профессионального совершенствования. Указания на путь самокоррекции и развития из «Книги перемен» можно дополнить рекомендациями православной традиции, например данными старцем Никодимом Святогорцем [41]:

- *враги бестелесные, страсти и похоти плоти, день и ночь не переставая, воюют против нас, и бранное поле есть наше сердце, внутренний человек, а время брани — вся жизнь, оружием служит дерзновенная вера в Бога и на него упования, отречение от плотских страстей, смирение, терпение, отогнание нерадения, молитва словесная и мысленная, сердечная, твердая решимость, возможность издали видеть врагов, упражнения ума в познании, упражнение воли в возделении только того, что угодно Богу, мир и спокойствие сердца, умудряясь в разрушении козней врагов, познавая тактики и законы брани, стяжая сокровища истинных добродетелей, получая единение с Богом, сохраняя обещание, данное при крещении, отрешиться от сатаны, самолюбия, славолюбия, сребролюбия и т. п.;*
- *добродетели могут причинить вред, если, внешне совершая, оставляют в сердце и волеях недопустимое, умножают это по суетному помыслу, восхищаются собой, желают, чтобы их предпочитали другим, слепы во всем, что касается их, и зорки в делах других, не терпят почта других, гневаятся, а нужно отвержение всякой собственной воли при совершенной покорности воле Божьей от чистого сердца, угождая Богу, работая для него, принуждая себя на доброе, борясь с собой;*
- *Бог всемогущий готов подать всякую помощь, потребную для победы в духовной брани, он желает войти внутрь, в сердце человека, сообщая дары свои, и человек открывает свое сердце, а если томится человек, то надо идти к отцу духовному, чтобы освободиться от тяжести, смыть скверну, не надеясь на себя из гордости и самомнения;*
- *душа не должна ослабевать усилий духовных, мужественно и неутомимо упражняя прежде всего ум и волю, избавляясь от неведения истины, делая ум чистым и светлым, ревностно поступая по воле Божьей, подчиняясь советам опытных духовных отцов, постоянно познавая вещи, ясно видя, какие из них хорошие, а какие худые, судя не чувством, а разумом и духом святым, словом Писаний, одна из величайших черт богоподобия — прощение врага и деяние ему добра, великодушие, послушание охотное есть действие более мужественное, чем подчинение царям, чем взятие крепостей;*

- *надо воспринимать суть вещей, смотря их только умом, в его чистом естестве и свободности, блудя ум от многоведения, любопытства, суетности, сосредотачиваясь внутри себя, внимая, изучая только духовным вещам, так как другое узнавание есть пища самомнения и гордости, сетей дьявола, не делая идола из своего ума, гордость ума бедственнее гордости воли, надо обуздывать быстроту ума, не позволять воле склониться на пожелания свои, и прелесть бывает тем скрытнее, чем выше и духовнее то, чего возжелаем, но прилепить ум к воле Божией, сначала внутренний подвиг кажется трудным, но в беспрестанном делании его становится легким.*

Тем самым старец выразил исходные основания бытия верующего и духовно совершенствующегося человека. Его начальная стадия случайна и ситуативна в самоорганизации и совершенствовании, неизбежная адаптация к требованиям общества, социализация корректируют субъективный механизм. Однако практичность сама по себе не ведет к духовному развитию и сохраняет момент случайности, неизбежности ошибок, неполноту знаний и непринципиальность решений, стихийность волевой самовыраженности. Чтобы придать самоорганизации подлинную неслучайность, существенность и реализовывать идею, миссию человека на Земле, *следует иметь сущностное и целостное знание о мире, постигать первопричины всего, подчиняя этим содержаниям знания свои поступки, сознательно приводя себя к универсальной адекватности*, к встроенности себя как части в единое универсума. Но это и соответствует религиозному выражению в терминах Бога и богоподобия человека, который самоопределяется в пользу законов бытия благодаря знанию законов и идентификации с их содержанием. Следовательно, картина мира в различных трактовках, включая религиозную, *является всеобщим основанием самоорганизации на пути к совершенству бытия и в обществе, и на Земле, и в космосе*. Содержание картины мира должно быть «абсолютно неслучайным», что и является идеалом познавательной деятельности, предполагающей такую же неслучайность механизма познания. Участвуя в познании, человек развивается не только ум, но и всю целостность своей субъективности [8].

The article discusses the Genesis of the world picture, individual synthesis of knowledge and the emergence of alienated synthetic structures, their role in the self-organization of a person and person's rise to the highest efficiency.

**Keywords:** world picture, image, knowledge, ontology, the life of the world, over-individual, cognition, mind, comprehension, designing, thinking, linguistic units, semantic units, the ideal of knowledge, the ideal man.

## Литература

1. Агапов, В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агапов. — М., 1990.  
Agarov, V. S. Mezhrupповое vzaimodejstvie: social'no-psihologicheskie problemy / V. S. Agarov. — М., 1990.
2. Анисимов, О. С. Акмеология мышления / О. С. Анисимов. — М., 1997.  
Anisimov, O. S. Akmeologija myshlenija / O. S. Anisimov. — М., 1997.
3. Анисимов, О. С. Гегель: мышление и развитие / О. С. Анисимов. — М., 2000.  
Anisimov, O. S. Gegel': myshlenie i razvitie / O. S. Anisimov. — М., 2000.
4. Анисимов, О. С. Основы метааналитики : в 2 т. / О. С. Анисимов. — М., 2007.  
Anisimov, O. S. Osnovy metaanalitiki : v 2 t. / O. S. Anisimov. — М., 2007.
5. Анисимов, О. С. Схемы и схематизация: путь в культуру мышления : в 2 т. / О. С. Анисимов. — М., 2007.  
Anisimov, O. S. Shemy i shematizacija: put' v kul'turu myshlenija : v 2 t. / O. S. Anisimov. — М., 2007.
6. Анисимов, О. С. «И Цзин Чжоу И» как шедевр акмеологической мысли / О. С. Анисимов. — М., 2008.  
Anisimov, O. S. «I Czin Chzhou I» kak shedevr akmeologicheskoy mysli / O. S. Anisimov. — М., 2008.
7. Анисимов, О. С. Метод работы с текстом (МРТ) / О. С. Анисимов. — М., 2008.  
Anisimov, O. S. Metod raboty s tekstom (MRT) / O. S. Anisimov. — М., 2008.
8. Анисимов, О. С. Сущность человека: проблемное поле / О. С. Анисимов. — М., 2009.  
Anisimov, O. S. Sushhnost' cheloveka: problemnoe pole / O. S. Anisimov. — М., 2009.

9. Анисимов, О. С. Структура. Система. Метасистема / О. С. Анисимов. — М., 2011.  
*Anisimov, O. S. Struktura. Sistema. Metasistema / O. S. Anisimov. — M., 2011.*
10. Анисимов, О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2011. — Вып. 24 : Совершенствование человека и развитие.  
*Anisimov, O. S. Myshlenie stratega: model'nye sjuzhety / O. S. Anisimov. — M., 2011. — Vyp. 24 : Sovershenstvovanie cheloveka i razvitie.*
11. Анисимов, О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2011. — Вып. 25 : Правитель: ум и мудрость.  
*Anisimov, O. S. Myshlenie stratega: model'nye sjuzhety / O. S. Anisimov. — M., 2011. — Vyp. 25 : Pravitel': um i mudrost'.*
12. Анисимов, О. С. Культура и духовность в мышлении стратега / О. С. Анисимов. — М., 2012.  
*Anisimov, O. S. Kul'tura i duhovnost' v myshlenii stratega / O. S. Anisimov. — M., 2012.*
13. Анисимов, О. С. Стратегическое мышление: проблема достижения разумного уровня / О. С. Анисимов. — М., 2012.  
*Anisimov, O. S. Strategicheskoe myshlenie: problema dostizhenija razumnogo urovnja / O. S. Anisimov. — M., 2012.*
14. Анисимов, О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2013. — Вып. 32 : Рефлексивная самоорганизация в самоопределении: путь к логическому и духовному.  
*Anisimov, O. S. Myshlenie stratega: model'nye sjuzhety / O. S. Anisimov. — M., 2013. — Vyp. 32 : Refleksivnaja samoorganizacija v samoopredelenii: put' k logicheskomu i duhovnomu.*
15. Анисимов, О. С. Аналитика: зов перепарадигматизации / О. С. Анисимов. — М., 2014.  
*Anisimov, O. S. Analitika: zov pereparadigmatizacii / O. S. Anisimov. — M., 2014.*
16. Анисимов, О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2015. — Вып. 40 : «Философия духа» Гегеля : методологическая трактовка.  
*Anisimov, O. S. Myshlenie stratega: model'nye sjuzhety / O. S. Anisimov. — M., 2015. — Vyp. 40 : «Filosofija duha» Gegelja : metodologicheskaja traktovka.*
17. Анисимов, О. С. Мышление стратега: модельные сюжеты / О. С. Анисимов. — М., 2016. — Вып. 44 : Логика Гегеля в контексте трех уровней мыслительных технологических укладов.  
*Anisimov, O. S. Myshlenie stratega: model'nye sjuzhety / O. S. Anisimov. — M., 2016. — Vyp. 44 : Logika Gegelja v kontekste treh urovnej myslitel'nyh tehnologicheskikh ukladov.*
18. Анисимов, О. С. Эффективность стратегического мышления и «разумная» мыслетехника / О. С. Анисимов // Вестн. Междунар. акад. наук (Русская секция). — 2016. — № 1. — С. 64—71.  
*Anisimov, O. S. Jeffektivnost' strategicheskogo myshlenija i «razumnaja» mysljetehnika / O. S. Anisimov // Vestn. Mezhdunar. akad. nauk (Russkaja sekcija). — 2016. — № 1. — S. 64—71.*
19. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М., 1976 — Т. 1.  
*Aristotel'. Sochinenija : v 4 t. / Aristotel'. — M., 1976 — T. 1.*
20. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. — М., 1978. — Т. 2.  
*Aristotel'. Sochinenija : v 4 t. / Aristotel'. — M., 1978. — T. 2.*
21. Баранов, П. В. Игровая форма развития коммуникации, мышления, деятельности / П. В. Баранов, Б. В. Сазонов. — М., 1989.  
*Baranov, P. V. Igrovaja forma razvitija kommunikacii, myshlenija, dejatel'nosti / P. V. Baranov, B. V. Sazonov. — M., 1989.*
22. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. — М., 1974.  
*Benvenist, Je. Obshhaja lingvistika / Je. Benvenist. — M., 1974.*
23. Бюлер, К. Теория языка / К. Бюлер. — М., 1993.  
*Vjuler, K. Teorija jazyka / K. Vjuler. — M., 1993.*
24. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М., 1974. — Т. 1 : Логика.  
*Gegel', G. V. F. Jenciklopedija filosofskih nauk : v 3 t. / G. V. F. Gegel'. — M., 1974. — T. 1 : Logika.*
25. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М., 1974. — Т. 2 : Философия природы.  
*Gegel', G. V. F. Jenciklopedija filosofskih nauk : v 3 t. / G. V. F. Gegel'. — M., 1974. — T. 2 : Filosofija prirody.*
26. Гегель, Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук : в 3 т. / Г. В. Ф. Гегель. — М., 1977. — Т. 3 : Философия духа.  
*Gegel', G. V. F. Jenciklopedija filosofskih nauk : v 3 t. / G. V. F. Gegel'. — M., 1977. — T. 3 : Filosofija duha.*
27. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по философии духа / Г. В. Ф. Гегель. — М., 2014.  
*Gegel', G. V. F. Lekcii po filosofii duha / G. V. F. Gegel'. — M., 2014.*
28. Гийом, Г. Принципы теоретической лингвистики / Г. Гийом. — М., 1992.  
*Gijom, G. Principy teoreticheskoj lingvistiki / G. Gijom. — M., 1992.*
29. Гоббс, Т. Избранные произведения : в 2 т. / Т. Гоббс. — М., 1964. — Т. 2.  
*Gobbs, T. Izbrannye proizvedenija : v 2 t. / T. Gobbs. — M., 1964. — T. 2.*

30. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. — М., 1984.  
*Gumbol'dt, V. Izbrannye trudy po jazykoznaniju / V. Gumbol'dt. — M., 1984.*
31. Гуссерль, Э. Логические исследования : в 2 т. / Э. Гуссерль. — М., 2011. — Т. 2.  
*Gusserl', Je. Logicheskie issledovanija : v 2 t. / Je. Gusserl'. — M., 2011. — T. 2*
32. Декарт, Р. Избранные произведения / Р. Декарт. — М., 1951.  
*Dekart, R. Izbrannye proizvedenija / R. Dekart. — M., 1951.*
33. Звегинцев, В. А. Теоретическая и прикладная лингвистика / В. А. Звегинцев. — М., 1968.  
*Zvegincev, V. A. Teoreticheskaja i prikladnaja lingvistika / V. A. Zvegincev. — M., 1968.*
34. И-цзин: древняя китайская «Книга перемен». — М., 2000.  
*I-czin: drevnjaja kitajskaja «Kniga peremen». — M., 2000.*
35. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — Минск, 1998.  
*Kant, I. Kritika chistogo razuma / I. Kant. — Minsk, 1998.*
36. Коммуникация для аналитиков / А. Л. Емельянов [и др.]. — В. Новгород, 2015.  
*Kommunikacija dlja analitikov / A. L. Emel'janov [i dr.]. — V. Novgorod, 2015.*
37. Кондильяк, Э. Б. Сочинения : в 3 т. / Э. Б. Кондильяк. — М., 1982.  
*Kondil'jak, Je. B. Sochinenija : v 3 t. / Je. B. Kondil'jak. — M., 1982.*
38. Костинская, А. Г. Социально-перцептивные процессы в условиях группового принятия решений / А. Г. Костинская // Вопр. психологии. — 1984. — № 1. — С. 70—75.  
*Kostinskaja, A. G. Social'no-perceptivnye processy v uslovijah gruppovogo prinjatija reshenij / A. G. Kostinskaja // Voпр. psihologii. — 1984. — № 1. — S. 70—75.*
39. Локк, Дж. Сочинения : в 3 т. / Дж. Локк. — М., 1985. — Т. 1, 2.  
*Lokk, Dzh. Sochinenija : v 3 t. / Dzh. Lokk. — M., 1985. — T. 1, 2.*
40. Материалисты Древней Греции. — М., 1955.  
*Materialisty Drevnej Grecii. — M., 1955.*
41. Никодим Святогорец. Невидимая брань / Преподобный Никодим Святогорец. — Псков, 1994.  
*Nikodim Svjatogorec. Nevidimaja bran' / Prepodobnyj Nikodim Svjatogorec. — Pskov, 1994.*
42. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. — М., 1993. — Т. 2.  
*Platon. Sbranie sochinenij : v 4 t. / Platon. — M., 1993. — T. 2.*
43. Поппер, К. Логика и рост научного знания / К. Поппер. — М., 1983.  
*Popper, K. Logika i rost nauchnogo znanija / K. Popper. — M., 1983.*
44. Рикер, П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / П. Рикер. — М., 1995.  
*Riker, P. Konflikt interpretacij : Oчерki o germenevтике / P. Riker. — M., 1995.*
45. Соссюр, Ф. де. Заметки по общей лингвистике / Ф. де Соссюр. — М., 1990.  
*Sossjur, F. de. Zametki po obshhej lingvistike / F. de Sossjur. — M., 1990.*
46. Тетенс, И. Н. О всеобщей спекулятивной философии / И. Н. Тетенс. — М., 2013.  
*Tetens, I. N. O vseobshhej spekuljativnoj filosofii / I. N. Tetens. — M., 2013.*
47. Уайтхед, А. Н. Избранные работы по философии / А. Н. Уайтхед. — М., 1990.  
*Uajthed, A. N. Izbrannye raboty po filosofii / A. N. Uajthed. — M., 1990.*
48. Фейербах, Л. Принципы материалистической теории познания / Л. Фейербах. — М., 1923.  
*Fejerbah, L. Principy materialisticheskoi teorii poznanija / L. Fejerbah. — M., 1923.*
49. Хайдеггер, М. Что такое метафизика? / М. Хайдеггер. — М., 2013.  
*Hajdegger, M. Chto takoe metafizika? / M. Hajdegger. — M., 2013.*
50. Шуцкий, Ю. К. [Вступление] / Ю. К. Шуцкий // И-цзин: древняя китайская «Книга перемен». — М., 2000.  
*Shuckij, Ju. K. [Vstuplenie] / Ju. K. Shuckij // I-czin: drevnjaja kitajskaja «Kniga peremen». — M., 2000.*
51. Шуцкий, Ю. К. Китайская классическая «Книга перемен» / Ю. К. Шуцкий // Конфуций. Уроки мудрости. — М ; Харьков, 2001.  
*Shuckij, Ju. K. Kitajskaja klassicheskaja «Kniga peremen» / Ju. K. Shuckij // Konfucij. Uroki mudrosti. — M ; Har'kov, 2001.*
52. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М., 1995.  
*Shhedrovickij, G. P. Izbrannye trudy / G. P. Shhedrovickij. — M., 1995.*
53. Щедровицкий, Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. — М., 2004. — Т. 1—2.  
*Shhedrovickij, G. P. Myshlenie. Ponimanie. Refleksija / G. P. Shhedrovickij. — M., 2004. — T. 1—2.*
54. Юм, Д. Трактат о человеческой природе / Д. Юм. — Минск, 1998.  
*Jum, D. Traktat o chelovecheskoj prirode / D. Jum. — Minsk, 1998.*

В. Н. Марков

## Внутренний мир как мультисубъектность

В статье предлагается модель внутреннего мира человека в виде системы взаимосвязанных субъектов. Среди них, наряду с традиционно выделяемым «Я», рассматриваются «заслуженные собеседники», отражающие реальные отношения человека со «значимыми другими» и процессы персонализации. Все эти субъекты находятся в процессе постоянного рефлексивного взаимодействия, направленного на достижение интеграции личности. Одновременно все знания, полученные человеком в ходе усвоения культуры, во внутреннем мире получают привязку к внутренним субъектам как к системе координат. Понятия «образ мира», «картина мира» и «мировоззрение» рассматриваются с точки зрения предложенной модели, делаются практические выводы для организации образования.

**Ключевые слова:** субъект, внутренний мир, «заслуженный собеседник», персонализация, архетипы, картина мира, образ мира, мировоззрение, отношение, эмоциональное, рациональное, идеальное.

Тихо сам с собою я веду беседу...

песня «Травы, травы» В. Шаинского  
на стихи И. Юшина

Чаще всего слово «мир» рассматривается в двух дополняющих друг друга значениях. Так, «Викисловарь» определяет мир как **«мир I.** 1. неисч. состоящие спокойствия, покоя, согласия; отсутствие вражды, войны. 2. полит. мирный договор. **мир II.** 1. неисч. планета Земля. 2. филос., неисч. все, что существует, вселенная, свет» [9]. Аналогичные, но более развернутые трактовки слова «мир» дают основные толковые словари русского языка. Видно, что, с одной стороны, мир — это все, что есть на свете, или аспект целого, или часть от него. В частности, «внутренний мир» чаще всего понимается именно в этом смысле и используется применительно к человеческой субъективности. Так, в Философской энциклопедии [2] внутренний мир определяется как «вся сознательная духовная жизнь человека». Немного добавляет Энциклопедический словарь по психологии и педагогике, в котором внутренний мир понимается как «синоним психики человека, душевной жизни человека» [3]. Представляется, что тут ключевое свойство — *определенная целостность и внутреннее единство мира*, что и позволяет рассматривать его как отдельный **объект** в ходе анализа. С другой стороны, мир вполне естественно понимать и как **состояние**, характеризующееся отсутствием непримиримых внутренних конфликтов, наличием согласованности его составных частей, и как общее состояние покоя. В этом значении мир выделяет состояние стабильности соответствующего сверхобъекта, что придает ему еще больше весомости, превращая в инвариант человеческого понимания.

Конечно, для современной психологии «внутренний мир» остается в большей степени **метафорой** и значительно более глубокое его исследование осуществляется писателями, многие страницы своих лучших художественных произведений посвящающими описанию внутренних терзаний героев. Достаточно вспомнить описание мыслей Раскольникова из романа «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского. Философы и культурологи (например, М. М. Бахтин) используют анализ литературных текстов для создания концепций, глубоко укоренившихся в современной отечественной психологии. Имеется в виду идея **диалогичности** и полифоничности сознания, проходящая красной нитью через монографию В. П. Зинченко «Сознание и творческий акт» [4], особенно при обсуждении рефлексивного и духовного слоев сознания. И тут возникает вопрос: если сознание принципиально диалогично, то между кем идет диалог, естественно предполагающий две сторо-

ны? Еще интереснее ситуация с полифоничностью сознания, означающей наличие в нем множества голосов-«собеседников». Этот вопрос не нов, в свое время А. А. Ухтомский [17] ввел понятие «**заслуженный собеседник**», отражающее наличие в сознании доминанты на лицо «значимого другого». Тогда логично рассмотреть диалог между «Я» и заслуженным собеседником, однако, задавшись вопросом, к какой категории их относить, приходишь к выводу, что это субъекты. Причина проста: любой диалог предполагает взаимную активность, для описания носителя которой в современной отечественной психологии используется понятие субъекта. Напомню, что под субъектом обычно понимается «источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом как другом» [16].

Является ли заслуженный собеседник единственным, или их много? Исходя из положений **психоанализа З. Фрейда**, можно предположить, что первыми и самыми важными прототипами заслуженных собеседников выступают родители, чье воздействие на ребенка в том или ином виде будет проявляться всю его жизнь. Если не концентрироваться на пансексуальности классического психоанализа, следует признать, что отражение во внутреннем мире ребенка образов отца и матери создает разных заслуженных собеседников, играющих роль своеобразных точек отсчета во внутреннем мире человека, задавая одну из важнейших его координат. Однако осмысление жизненного опыта обычно обогащает эту систему дополнительными «измерениями». Так, с позиций **трансактного анализа Э. Берна** эти роли обобщаются в едином «Родителе», диктующем свои правила поведения для Я-субъектного. Само это Я воспринимается как рациональный «Взрослый», который отвечает на вызовы внешнего мира в рамках сценариев, диктуемых «Родителем». Кроме того, есть еще «Ребенок», обобщающий все желания человека, вне зависимости от степени их исполнимости. Такая классификация внутренних субъектов позволила Э. Берну развернуть картину наиболее типичных жизненных сценариев и в этом смысле оказалась исключительно полезной. Наряду с этим существует и совсем другой подход к исследованию внутренних субъектов, который особенно хорошо заметен на примере **архетипов** в теории **коллективного бессознательного К. Юнга**. Эти архетипы связаны с глубинными субъективными представлениями о жизненных началах применительно к себе самому, причем оказываются достаточно универсальными для носителей схожей культуры. Их автономность, самостоятельность и активность, наличие у них самостоятельной энергетики делают из них хороший пример классификации внутренних субъектов базального уровня. Обращение к материалам теории К. Юнга подсказывает, что заслуженный собеседник не всегда связан напрямую с живыми и реальными прототипами, но может быть результатом идеализации, осуществляемой на культурном материале. Например, с опорой на сказочных персонажей, таких как Иван-дурак и Марья-царевна, а для кого-то, может быть, мушкетеры короля или Шерлок Холмс. Однако следует признать, что усвоенные с раннего детства образы будут особенно прочными и значимыми, если они связаны со значимыми другими, которые балуют нас вечерней сказкой (ведь даже само слово «сказка» намекает на ее персональность в плане рассказа кем-то). С другой стороны, способность человека обучаться на примерах действий других путем их имитации (названная А. Бандурой **викарным научением**) и даже на базе знаковых описаний чужих подвигов (в виде обучения в школе или самостоятельно — вспомним «Мои университеты» М. Горького) позволяет говорить о целой

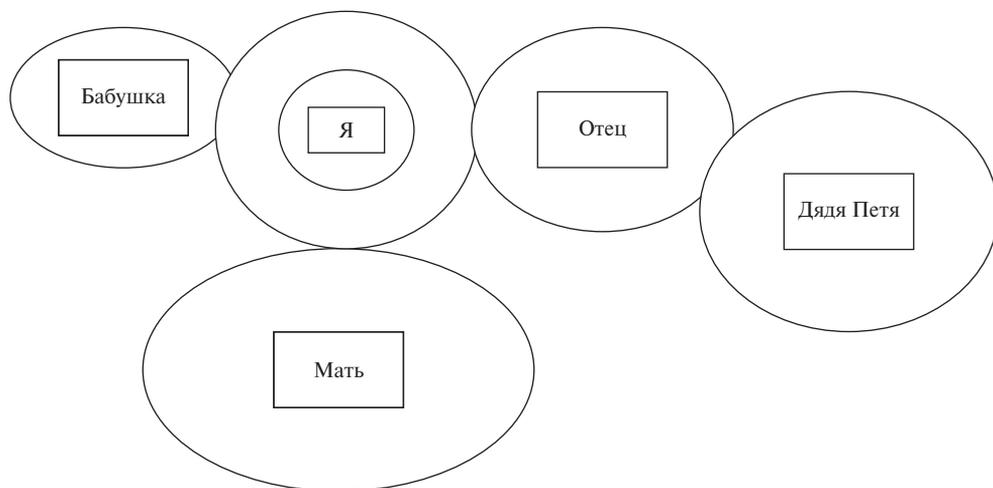
плеяде заслуженных собеседников, имеющих различный генезис и степень влияния. Следовательно, число заслуженных собеседников может быть достаточно большим, однако каждый из них будет обладать своим особым «весом», зависящим, в частности, от источника.

Итак, в хорошо социализированной и духовно развитой личности имеются как минимум два внутренних субъекта, в диалоге которых происходит дальнейшее развитие личности, одновременно осуществляющей поступки во внешнем мире, что позволяет говорить о *мультисубъектности*. Наряду с этим существует и другой полюс мультисубъектности, известный из клинической практики и достаточно распространенный. Речь идет о **расстройстве расщепления личности**, ранее называвшемся синдромом множественных личностей. В этом случае управление поведением человека переходит от одной личности, со своими стереотипами, психическими особенностями и мотивами, к другой, причем каждая из таких личностей контролирует свою область памяти, недоступную для другой. Практика показывает, что таких личностей может быть от нескольких единиц (2—3) до нескольких десятков. Это несомненная патология, которая подробно описывается в «Диагностическом и статистическом справочнике психических расстройств» (DSM-IV) и относится к диссоциативным расстройствам личности. Такая ситуация не столь уж редка и даже получила отражение в известном фильме «Множественные умы Билли Миллигана», главную роль в котором блестяще исполнил Леонардо Ди Каприо. И тут также можно говорить о наличии во внутреннем мире человека нескольких субъектов, каждый из которых способен управлять его активностью. Однако, в отличие от рассмотренного ранее варианта заслуженного собеседника, в случае расстройства расщепления личности не приходится говорить о целостности личности — она очевидно нарушена. Нет и внутреннего диалога между внутренними субъектами, управляющими поведением (они даже ничего не знают друг о друге), искажается восприятие себя, например, своего тела (деперсонализация) и других людей (дереализация), что и составляет основу социальной дезадаптации. Все эти явления следует отличать от детской фантазии, приводящей к появлению вымышленного друга у одинокого ребенка.

Важным следствием из рассмотренной ситуации расщепления личности является вывод о том, что по крайней мере некоторые из заслуженных собеседников обладают способностью к знаковому (языковому) взаимодействию. В норме доступ к органам тела, реализующим внешнее взаимодействие с окружающими, получает только один из внутренних субъектов — «Я-субъектное», а остальные играют лишь роль «советников». Именно это соотношение нарушается при расщеплениях, и разные внутренние субъекты получают право «поручить». Кроме того, как уже отмечалось, все заслуженные собеседники имеют четкую эмоциональную идентификацию во внутреннем мире, что позволяет проводить дифференциацию сознания и подсознания. В сознание попадают те заслуженные собеседники, с которыми можно вести настоящую внутреннюю беседу, чисто эмоциональные собеседники, связанные с определенным набором внешних восприятий, создают субстанцию подсознания. Если попытаться изобразить это графически, то получится радиальная структура (рисунки).

Представленная на рисунке гипотетическая модель внутреннего мира определяется пятью субъектами, причем в ее осознаваемую область входит самосознание Я и ближайшие родственники, участвующие в воспитании: отец, мать и бабушка. Именно тут происходит основная работа по осознанию

происходящего в виде внутреннего диалога, имеющего собственную структуру, аналогичную коммуникативной рефлексии. И как раз в ходе такой рефлексии возникают мысли: «...что сказала бы мама, если бы видела меня сейчас?» Также в картине мира присутствует некий дядя Петя, тесно связанный с отцом, который, похоже, произвел когда-то неизгладимое впечатление, однако сейчас не актуален и находится в предсознании (т. е. расположен неподалеку, буквально «в одном шаге от» Я). Если бы картина была более подробной, то в ней возникли бы более отдаленные от центра Я концентрические круги из заслуженных собеседников, которые и составили бы настоящее подсознание. Их воздействие на Я уже не является знаковым и неизбежно оказывается опосредованным. Иными словами, даже если эти заслуженные собеседники и влияют на поведение, то, скорее всего, через создание соответствующего эмоционального настроения или путем интуитивных инсайтов, которые находят свой путь к Я через других заслуженных собеседников. Так, в рассматриваемом на рисунке примере дядя Петя будет влиять на картину внутреннего мира через отца.



Радиальная субъектная модель внутреннего мира

Между рассмотренными выше двумя крайними вариантами мультисубъектности существует целый спектр промежуточных вариантов. Их основой является *социальная специализация личности в современном обществе*, а наиболее ярко они проявляются в юношеском возрасте. Именно на этот период жизни приходится стадия развития, которую Э. Эриксон [19] в своей эпигенетической теории личности связал с обретением «**эго-идентичности**». В ее ходе осуществляется (или нет) интеграция всех тех образов себя, социальных ролей, которые исполнял в ходе своей жизни молодой человек или девушка, в единое целое, становящееся базой для самоопределения и последующего развития в ходе освоения профессии и создания семьи. Альтернативой успешному процессу интеграции является кризис идентичности, выражающийся в неспособности выбрать карьеру или продолжить образование и порождающий ролевое смешение. Это смешение может преодолеваться на последующих стадиях развития путем дополнительных усилий. Понятно, что различные роли, которые исполняет личность (любимый внук, дворовый хулиган или отличник в школе), выступа-

ют основой ее мультисубъектности, однако, в отличие от клинической ситуации расстройства расщепления личности, между этими субъектами существует нормальная взаимосвязь, идет диалог, хотя и отсутствует иерархия и соподчиненность, что не позволяет выделить главное и второстепенное в жизни (ролевое смешение), или возникает достаточно четкая «вертикаль власти», обычно связанная с профессиональным самоопределением, при обретении идентичности. Интересно, что обретением идентичности интеграция внутреннего мира не завершается. В этом плане модель внутреннего мира как мультисубъектности позволяет понять внутреннюю причину постоянного нарушения интеграции. Ведь каждый внутренний субъект функционирует в своем темпе, что приводит к постоянным рассогласованиям процессов их развития. Возможно, проще всего это понять по аналогии с компьютером, имеющим несколько ядер в процессоре, каждое из которых работает по своей программе. Эти рассогласования как раз и пытается разрешить внутренний диалог между Я-реальным и остальными внутренними субъектами. Такого типа диалог происходит в сознании и имеет у современного человека преимущественно знаковую природу, что подтверждается хорошо известными фактами перехода внешней речи во внутреннюю у детей. Наряду с ним существует обмен мнениями между самими внутренними субъектами, который вовсе не обязательно является языковым, что определяет динамику Я-идеального. Процесс внутренней динамики дополняется внешней динамикой, связанной с воздействием среды, прежде всего *социальной*, на человека. Интересно, что на завершающей стадии развития личности (после 65 лет) Э. Эриксон опять возвращается к вопросу целостности внутреннего мира и обсуждает «**эго-интеграцию**», которая связана с принятием личностью всей своей прошлой жизни. С точки зрения гипотезы мультисубъектности это означает согласование позиций основных внутренних субъектов и устранение ключевых противоречий внутреннего мира (хотя, конечно, не всех и не до конца). Одновременно, при развитой рефлексивной культуре, это будет приводить к способности «встать на позицию» любого из заслуженных собеседников, находящихся в сознании. Значительное их число, соотносимое с жизненным опытом пожилого человека, создает возможность для взвешенного суждения, противоположного подростковому эгоцентризму, которое обычно ассоциируется с мудростью.

Говоря о генезисе мультисубъектности, наряду с идеей заслуженного собеседника нельзя не вспомнить концепцию **персонализации** А. В. Петровского [12]. Потребность в персонализации рассматривалась им с точки зрения стремления индивида к идеальному представлению в других людях и одновременно как способность к социально значимым поступкам. Собственно, результатом такой персонализации и является заслуженный собеседник А. А. Ухтомского, хотя А. В. Петровский предпочитал при обсуждении концепции опираться на более распространенный в современной психологии термин — «значимый другой». Видно, что идеи персонализации и заслуженного собеседника хорошо дополняют друг друга, показывая разные стороны отношения между людьми. Интересно, что схожий процесс интересовал Э. Эриксона, который в своей теории личности выделил особую стадию ее развития — среднюю зрелость, ориентировочно продолжающуюся с 26 до 65 лет (см.: [18. С. 232]). На этой стадии индивидуально решается вопрос выбора между продуктивностью и застоєм, инертностью, причем **продуктивность** проявляется в виде озабоченности человека не только благополучием следующего поколения (в том числе и своих детей), но и состоянием культуры и общества, в рамках которых будет жить и работать это поколение, или,

шире, будущим благополучием человечества. Понятно, что именно в рамках реализации своей продуктивности человек осуществляет персонализацию, порождая заслуженных собеседников у тех, кто имел с ним дело.

Может сложиться впечатление, что внутренние субъекты являются лишь отражением (разной степени значимости) внешних взаимодействий человека с другими людьми, которые в наибольшей степени проявили в этом процессе свою собственную субъектность. На самом деле это не совсем так. На определенном уровне внутреннего развития человек обретает возможность произвольного конструирования своих внутренних субъектов (второго порядка, если так можно выразиться), однако, конечно, не с нуля, а с опорой на уже имеющиеся в его внутреннем мире субъектные «прототипы». Обычно это происходит в юношеском возрасте и зачастую связано с острым интересом к различным теоретическим концепциям, свидетельствующим об успешном освоении стадии формальных операций, о которых писал Ж. Пиаже. Другим ярким примером такого внутреннего конструирования служат писатели, особенно хорошие, способные к порождению силой своей фантазии целых литературных миров. При этом можно заметить, что у одного писателя (при всех несомненных достоинствах его произведений) в разных текстах речь идет об одном и том же, но в разном антураже. У другого персонажи выглядят «картонными», неживыми, несущими только узкую функциональную нагрузку. Однако обычно подлинную любовь читателей завоевывает тот писатель, у которого наряду с правдивым отражением в его произведениях жизненных обстоятельств персонажи оказываются «выпуклыми», живыми, каждый из них говорит своим языком и имеет собственную логику развития в рамках сюжета. Подобная «выпуклость» описания, как представляется, достигается во многом за счет творческого конструирования во *внутреннем мире* писателя своеобразных субъектных аналогов его главных героев, причем *сам внутренний мир* становится тренажером (или, если говорить ближе к современности, аналогом компьютерной игры), на котором происходит внутреннее моделирование создаваемого сюжета и психологии героев, результаты которого и переносятся на бумагу. Понятно, что такое внутреннее моделирование требует не только владения материалом, но и исключительно развитого *внутреннего мира*, способного из этого материала создать *жизнеспособную модель*. Сам процесс моделирования после его запуска приобретает черты самодостаточности и даже некоторой принудительности. Герои же начинают развиваться по собственным законам, зачастую далеко уходя от исходного писательского замысла. Конечно, субъекты во внутреннем мире писателя, соответствующие главным героям его произведений, возникают не на пустом месте и очень часто имеют реальных прототипов в писательском жизненном опыте. Как тут ни вспомнить, что Шерлок Холмс имел своим источником вполне реального преподавателя, наблюдательность и логика рассуждений которого в свое время поразила А. Конан-Дойла до глубины души. Однако такой прототип фантазией автора трансформировался практически до неузнаваемости и только потом ожил на страницах его произведений. Кроме того, у писателя должен быть достаточно широкий жизненный опыт, обычно связанный с исполнением самых разных социальных и профессиональных ролей в период «писательской инкубации». В этом отношении весьма показательна биография Дж. Лондона, который до начала писательской карьеры перепробовал массу самых разных профессий. Кроме писателей, схожим даром обладают и некоторые актеры, способные с помощью режиссера создать (на базе придуманного внутреннего субъекта) достоверный образ на сцене и в кад-

ре. Можно сказать шире, что представители многих творческих профессий специализируются на конструировании своих субъектов внутреннего мира под текущую профессиональную задачу.

Особое место среди «создателей внутренних миров» занимает эзотерическая традиция [14], в рамках которой осуществляются индивидуальный поиск и построение *подлинного мира* (другой реальности), причем его обретение происходит одновременно с решительной *самотрансформацией, опирающейся на духовную работу и использование специальных психотехник*. Наверное, наиболее известен пример индейца племени яки дон Хуана Матуса из книг К. Кастанеды. Однако этим список не ограничивается — достаточно вспомнить «Розу мира» Д. Андреева, деятельность по реформированию христианства Э. Сведенборга, учение П. Флоренского и авторскую версию теософии Е. Блаватской. Список этот далеко не полон, однако нет сомнения, что в нем оказались люди выдающиеся и необыкновенные, действовавшие в относительно недалеком прошлом. Самое интересное, что в нынешней ситуации актуальной становится, говоря словами В. Беляева, «секулярная эзотерика» (см.: [13. С. 164—167]), тесно связанная с духовной трансформацией личности в ходе реализации предметно-практических и когнитивных действий в земной реальности, в относительно массовом масштабе, например, в научной работе. Тут важно отметить два момента. Во-первых, сама современная жизнь толкает личность не столько к покорению природы, сколько к одновременному духовному самоизменению, причем процесс приобретает черты массовости и естественным путем порождает стихийных эзотериков в рядах активно растущих над собой профессионалов. Это подтверждается тем всплеском интереса к саморазвитию, а в рамках акмеологии — к соответствующим технологиям и тренингам при одновременном понимании, что профессионал наивысшего уровня (достигший суперпрофессионализма по А. К. Марковой [8]) всегда изменяет содержание профессии с учетом своих сильных сторон и запросов практики. Во-вторых, хотя строительство «другой реальности», обеспечивающей индивидуальную подлинность существования, связано с фундаментальной перестройкой *внутреннего мира личности*, в этом процессе особую роль играет учитель, передающий традицию и обучающий психотехникам (этот момент очень часто остается «за кадром»). Это хорошо видно из книг К. Кастанеды, выстроенных вокруг отношений учитель (дон Хуан) — ученик. При этом понятно, что структура внутреннего мира ученика будет невольно отражать эту естественную связку, что будет способствовать возникновению в нем соответствующего заслуженного себе сидника в качестве его важнейшей несущей опоры.

Следовательно, **концепция мультисубъектности** объясняет внутренний мир человека как *систему взаимодействующих внутренних субъектов*. Причем установление внутреннего мира, а не войны субъектов достигается в ходе постоянной рефлексии, направленной на совершенствование этой системы. Сама же система прижизненно претерпевает изменения под воздействием взаимоотношений с окружающими людьми в ходе различного вида деятельностей. Предметом рефлексии выступают способы регуляции активности собственных внутренних субъектов в направлении поддержания целостности как внутреннего мира как системы, так и его носителя, а используемая совокупность таких способов определяет **культуру**. Культура может рассматриваться применительно к отдельной личности, объединяя ее индивидуальные находки в плане регуляции своей активности, и как более широкая и надиндивидуальная культура, складывающаяся благодаря социальности че-

ловека и наличие у него исторически определенных средств коммуникации, обеспечивающих трансляцию культуры от человека к человеку и от поколения к поколению. На базе модели мультисубъектности удается интегрировать рассмотренные выше различные теории и факты, причем существенные различия между рассмотренными случаями состоят в особенностях отношений внутренних субъектов. Эти особенности имеет смысл подразделить на **число внутренних субъектов** и их **связность** (наличие между ними взаимосвязей) и особенности **иерархии** связанных систем отношений субъектов. Эти иерархии весьма напоминают хорошо известные типы политического устройства — от анархии (соответствует расщеплению личности) до жестко авторитарной конструкции, которая вполне подходит для описания паранойальных личностей, с различными промежуточными вариантами. Все это порождает **операциональную модель** внутреннего мира, причем в совокупности взаимодействие внутренних субъектов будет полезно для описания личностной динамики, что, однако, требует более детального анализа.

Следует отметить, что *мультисубъектная модель внутреннего мира* естественным образом выделяет процессуальность своего объекта, его постоянную динамику. Однако при этом динамика внутреннего мира, что особенно актуально в нынешней ситуации социального перехода, для своего отражения требует все больших личностных ресурсов, которые используются для построения все новых и новых внутренних субъектов, отражающих расширяющиеся контакты человека в глобализованном мире электронных коммуникаций, при осмыслении взаимодействия с ними в ходе непрерывного процесса рефлексии и постоянном выстраивании иерархии своих внутренних субъектов. Этот весьма затратный процесс приводит к постепенному перераспределению человеческой активности с внешнего направления (воздействия на окружающий мир) на внутреннее (осмысление), что порождает ощущение виртуализации жизни. И это не просто ощущение, оно подкрепляется ростом влияния средств массовой информации, возникновением Интернета, расширением сферы использования «симулякров» в общественной жизни и ростом попыток массовых манипуляций сознанием людей. Кроме того, интернет- и игровая зависимость — это отнюдь не жупел, а новая реальность нашей жизни, иногда уносящая жизни людей. Все эти обстоятельства лишь подчеркивают двойственность всех используемых человеком инструментов — топором можно построить дом, а можно использовать его как оружие для смертоубийства. Поэтому новые потребности человека в выстраивании своего внутреннего мира порождают перечисленные выше инструменты и одновременно приводят к усиливающимся попыткам применить эти инструменты в качестве нового оружия XXI в., что хорошо заметно на примере Интернета. Кроме того, современная ситуация очень интересна своеобразной **«гонкой между внешним и внутренним»**. Имеется в виду, что *динамика социальной жизни приводит к ускорению трансформаций внутреннего мира миллионов людей*, а от успеха или неудачи такой трансформации зависит опять-таки скорость *объективных общественных изменений*, например роста валового внутреннего продукта (это всего лишь один из аспектов роста, но весьма показательный). Происходящее в развитых странах замедление роста экономики свидетельствует не только о накопившихся проблемах политического и экономического управления, но и о том, что скорость внутренних изменений людей перестает поспевать за изменениями внешнего мира. Конечно, психика человека чрезвычайно пластична, но и она имеет вполне объективные ограничения, поэтому, может быть, наблюдающееся замедление роста

экономики — это не только чья-то недоработка или злой умысел, а вполне объективный процесс, что не так уж и плохо для отдельных людей в среднесрочной перспективе. Однако такая позиция неизбежно приводит к пониманию необходимости кардинальных и очень быстрых изменений всей системы социального управления, которая складывалась веками. Учитывая культурный лаг и массовость этой системы (недаром многие современники воспринимают слово «бюрократия» весьма негативно, чуть ли не как ругательство), описываемая гонка становится все более острой проблемой, и хотя некоторые инструменты ее разрешения уже изобретены и активно используются (имеется в виду Интернет), благополучный исход еще не предрешен.

Наличие *мультисубъектной операциональной модели внутреннего мира* позволяет определиться с другими терминами, описывающими человека в мире в пространстве «человек — мир». Имеется в виду *«картина мира»*, *«образ мира»* и *«мировоззрение»*. Если внутренний мир представляет собой постоянный процесс сложного взаимодействия внутренних субъектов, то можно предположить, что восприятия внешнего мира, присущие им, в совокупности будут носить достаточно фрагментарный характер, что и отражается на уровне восприятия в использовании для описания этой ситуации **образа мира**. Каждое из таких отражений-образов будет быстротечно, однако если процесс интеграции личности будет приводить к успеху, то произойдет успешная состыковка таких образов, создающая определенную внутреннюю гармонию, и можно будет говорить о получении «целостного образа мира», который будет уже значительно более устойчив. В определенной мере такая трактовка образа мира созвучна идеям, высказанным А. Н. Леонтьевым в одноименной статье [7]. В ней также отправной точкой для обсуждения образа мира взяты достижения психологии восприятия, однако имеется и важное отличие. А. Н. Леонтьев особо подчеркнул основополагающую роль сугубо человеческих значений в интеграции образа мира. Представляется, что логично было бы развести образ мира как результат восприятия (которое может быть восстановлено путем электрической активации головного мозга) и результат внутренней переработки полученной информации, придающей осмысленность складывающейся в голове картине и добавляющей к ней еще одно измерение — смысловое — вдобавок к пространственным и временному. Такой результат можно обозначить как *«картину мира»*. Кроме того, в картине мира с позиции мультисубъектности акцент делается на получении «моментального снимка» взаимодействия внутренних субъектов, воспринимающих внешний мир, причем такой снимок будет подвергнут определенной «ретуши», связанной с более глубокой мысленной переработкой, снимающей все противоречия отдельных фрагментов. Такая трактовка вполне соответствует обыденному словоупотреблению. Так, Толковый словарь Ушакова определяет картину как «ряд образов, отличающихся наглядностью и образующих единое целое» [6]. Следовательно, **картина мира** может определяться как достаточно устойчивое, осмысленное и целостное, непротиворечивое видение мира (что предполагает достаточно «крупный масштаб» такого описания, игнорирующий некоторые детали, теряющиеся в ходе перцептивно-когнитивной обработки), а **образ мира** можно использовать для описания частного внутреннего образа, полученного восприятием достаточно быстротечного и отражающего изменчивость внешнего мира. Другое различие этих понятий состоит в том, что образы определенной модальности сами по себе не несут эмоциональной оценки, тогда как интегрированная картина мира в ходе ее осмысления позволяет такую оценку сформировать исходя из возникновения обратной связи между прототипами завершенных и

целостных образов и состоянием самого воспринимающего. Следовательно, образ мира в первом приближении безэмоционален (в первом приближении потому, что возможно обратное окрашивание образов, исходящее из типичных картин, возникающих с их участием; хорошим примером такого явления служит тест Люшера, дающий психологические трактовки выбору цветов, т. е. образов), а картина мира, наоборот, несет в себе мощный заряд эмоций.

Такой взгляд на эти понятия в целом соотносится и с представлениями общей психологии, в которой *образ связан с функционированием восприятия* и имеет, помимо быстротечности, *модальную специфику* (скажем, слуховой, зрительный и тому подобный образ). Дальше образы объединяются в представления и теряют свою модальность. Последующая когнитивная обработка приводит в конечном счете к возникновению абстрактных понятий, которые и определяют *картину мира*. Понимаемая таким образом картина мира является важным фактором его осмысления и рационального практического использования. Кроме того, известно, что лучше всего включается в картину мира и запоминается эмоционально окрашенная информация. Как этот процесс выглядит в модели мультисубъектности? В ее рамках запоминание устроено так, что вся новая информация извне группируется или вокруг «Я» воспринимающего, или вокруг его заслуженных собеседников, в диалоге с которыми и определяется ее место в текущей картине мира. Причем каждый из этих внутренних субъектов в их отношении естественно порождает эмоции, которые и маркируют запоминаемую информацию. Следовательно, все внутренние субъекты выступают своеобразной индивидуальной **«системой координат»**, *выстроенной вокруг «Я» и позволяющей в ходе осмысления создавать целостную и непротиворечивую картину окружающего*. Отсюда следует неизбежный практический вывод, что социализация подрастающего поколения не может быть сведена к услуге по передаче «полезной информации», содержащейся в образовательных программах, учебниках, компьютерных пособиях, электронных обучающих курсах и прочих ее носителях. Получается, что главным условием успешного усвоения всего этого массива сведений является успешное взаимодействие ребенка с учителем, являющимся носителем высокой культуры, что совсем иначе расставляет акценты в организации образовательного процесса даже в ситуации его современной «оптимизации».

В ряду всех рассмотренных выше понятий и определений лежит понятие **«мировоззрение»**, оказываясь за рамками классической общей психологии. На первый взгляд индивидуальное «мировоззрение» очень похоже на «картину мира» человека (групповое мировоззрение пока предлагается не рассматривать, это отдельный разговор). Словарное определение *мировоззрения*: «система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации» [11]. Из этого определения видно, что разница между мировоззрением и картиной мира состоит в направлении активности и в глубине переработки исходных «образов» в ходе их интериоризации. Причем *мировоззрение, сохраняя целостность картины мира, существенно углубляет ее для последующего активного воздействия на мир*, что и отличает его от *картины мира, отличающейся определенной созерцательностью*. Эта **действенность мировоззрения** и отражается в появлении в нем нового уровня, связанного с мотивацией и определяющего убеждения, идеалы и ценностные ориентации человека. Таким образом, триада *«образ мира» — «картина мира» — «мировоззре-*

ние» выстраивается в иерархию, организующуюся вокруг глубины процесса переработки исходной информации (образов) и порождающую на *верхнем уровне — уровне мировоззрения — мотивационные структуры*, генетически связанные с различными внутренними субъектами. Например, витальные мотивы изначально более всего ассоциируются с образами родителей, социальные — с другими заслуженными собеседниками, а мотивы саморазвития явно связаны с выстраиванием целостной иерархии внутренних субъектов и постоянным устранением в ней внутренних противоречий.

**Формирование мотивов** имеет принципиальные отличия от познавательной деятельности при наличии у них общей мультисубъектной основы. Это означает, что знания формируются в ходе эмоциональной привязки к соответствующему заслуженному собеседнику внешней по отношению к познающему человеку информации в ходе ее осознания. Далее эти пред-знания в ходе углубления осознания, связанного с поддержанием целостности всей их системы и перекрестных перепроверок, подвергаются уточнению, однако остаются в рамках все той же системы координат, заданной заслуженными собеседниками. Иное дело — мотивы. Механизм их возникновения, конечно, отталкивается от «стартовой точки» в лице витальных потребностей, удовлетворение которых обязательно для выживания и первоначально связано с родителями. Дальше возникает вполне естественное внутреннее противоречие между репрезентациями родителей или других значимых и других — в более взрослой жизни. Эти репрезентации будут пытаться задавать разные иерархии ценностей. Для репрезентации отца на первом месте вполне могут оказаться мужественность и сила или, скажем, настойчивость и последовательность в действиях, а для одновременно действующей во внутреннем мире модели матери это могут быть доброта, эмоциональность, стремление к красоте и т. д. Для согласования этих не очень-то вяжущихся друг с другом приоритетов и нужен особый механизм, который позволяет от системы ценностей наиболее важных для человека заслуженных собеседников перейти к относительно устойчивой иерархии его собственных жизненных приоритетов. В качестве такового используется рефлексия, направленная на согласование различных систем приоритетов на основе своеобразного «парламента» для заслуженных собеседников, который как раз и занят постоянной выработкой такой актуальной системы, каждый раз соотнося ее с ситуацией, которая опять-таки отражается во все том же внутреннем мире, но уже в виде информации или знаний. Именно такая процедура, как представляется, и обеспечивает устойчивую действенность мировоззрения как картины мира.

Рассмотренная выше модель *внутреннего мира как мультисубъектного динамического образования* заставляет еще раз задуматься над одним из самых интригующих вопросов, связанным с возникновением идеального. Философы достаточно копий сломали вокруг этого понятия и его соотношения с материальным. Недаром выбор той или иной базы относится к основным вопросам философии. Известный советский философ Э. В. Ильенков определял **идеальное** как «субъективный образ объективной реальности, т. е. отражение внешнего мира в формах деятельности человека, в формах его сознания и воли. Идеальное есть не индивидуально-психологический, тем более не физиологический факт, а факт общественно-исторический, продукт и форма духовного производства» [5. С. 219]. Тем не менее психологи, особенно занимающиеся проблемой сознания (являющегося вместилищем внутреннего мира), вынуждены конкретизировать философские положения на уровне своей науки, что порождает значительное число теорий [13]. Добавим

к ним некоторые соображения, вытекающие из рассматриваемой модели. Начнем с очевидного факта: *внутренний мир традиционно рассматривается как идеальное образование*. Как внешний и вполне материальный мир порождает эту идеальность? Обычно говорят об отражении, однако этот процесс сам по себе достаточно сложен и требует уже сложившихся органов как чисто физических, так и функциональных (восприятия, памяти, мышления и т. д.) и в существующем для современных философов виде возник далеко не сразу. Поэтому предлагаю обсуждение психологических аспектов идеального начать с важного следствия из социальности человека. К таковым, несомненно, относится тот факт, что вопросом жизни и смерти для людей являются **отношения** с себе подобными. Напомню, что теме отношений был посвящен отдельный тематический выпуск журнала «Мир психологии» [10]. Кроме того, достаточно хорошо известны многочисленные примеры детей, чье детство прошло вне системы отношений с другими людьми, что и приводило к самым печальным последствиям.

Теперь зададимся вопросом, где во внешнем по отношению к субъекту и материальном мире может «скрываться» идеальное, которое бы выступило в качестве прототипа для того идеального, что исторически возникает у нас в голове? В качестве такового, на мой взгляд, хорошо подходят наблюдаемые человеком отношения между другими людьми. Сами эти люди, несомненно, материальны, а вот отношения между ними — нет, хотя их внешние проявления также вполне материальны и доступны наблюдению (которым занимаются не только психологи, но и любые другие представители социального мира). Поэтому отражение в голове у наблюдателя такого идеального объекта будет, несомненно, идеально. Сами же отношения, если спроецировать на них идею социального действия (а они тесно связаны), можно расположить в виде иерархии, в свое время предложенной М. Вебером (см.: [1. С. 628—630]). Базовым уровнем этой иерархии является традиционный, затем идут аффективный, ценностно-рациональный и, наконец, целерациональный. Основная тенденция развития мотивов социального действия идет в направлении от чисто эмоционального реагирования на другого до сугубо рационального по своей природе расчета, реализуемого в ходе действия, ориентированного на другого человека. Причем рост рациональности рассматривался М. Вебером как важная историческая тенденция социального развития. Поэтому, несколько упрощая веберовскую классификацию, в социальных отношениях можно выделить аффективную и рациональную части. Таким образом, отношение двух наблюдаемых субъектом людей может быть скорее эмоциональным (как поцелуй любовников) или же рациональным (например, действия операциониста в банке), что задает непрерывную шкалу для оценки реальных отношений, лежащих между этими полюсами.

Понятно, что исторически первыми наблюдались аффективные отношения и на основании этих сведений человек (как и любые социальные животные) строил свое поведение. Отличие человека от любых других животных (даже «ближайших родственников» — обезьян) состоит в минимальности набора безусловных рефлексов, регулирующих поведение, что порождает необходимость и возможность в длительном периоде обучения для достижения полной самостоятельности, превышающей все, что есть в животном мире. Известно, что ребенок до 4—5 лет практически полностью зависит от заботы взрослых. В современном обществе родители заботятся о своих отпрысках вплоть до достижения ими возраста 16—21 года, а иногда и дольше. Нормативное совершеннолетие наступает в интервале от 18 до 21 года, хотя

известно, что еще относительно недавно по историческим меркам — в средневековом обществе подростка воспринимали просто как уменьшенную версию взрослого. И так, человеческий ребенок проходит длительную фазу *социализации*, которая невозможна на чисто эмоциональном основании. Именно поэтому возникает инструмент, позволяющий более точно передать причину эмоций и объяснить их возможные следствия. В психологии такой инструмент хорошо известен — это язык. Знаковое опосредование и обеспечивает переход от сугубо эмоциональных отношений матери и младенца к более рациональным для учителя и ученика и фактически исключительно рациональным при самостоятельном чтении справочной литературы в ходе самообразования или для решения конкретных трудовых задач. Другим важным внутренним механизмом, позволяющим с опорой на знаки развивать свой внутренний мир, является рефлексия. Именно об этом говорит С. Л. Рубинштейн (см.: [15. С. 255—382]), выделяя два мира и способа существования, характерных для человека. В одном из них человек не может выйти из потока жизни и осмыслить происходящее, в другом происходит приостановка непрерывного процесса жизни и возникает возможность для рефлексии.

Может возникнуть вопрос: куда отнести в рамках такого подхода безличное знание, широко представленное в учебниках и научной литературе? С одной стороны, практика обезличивания результатов познания призвана продемонстрировать их объективность и всеобщность, однако есть и другая сторона — такое знание почему-то плохо усваивается учащимися. Им быстро становится скучно, и они отвлекаются от учебы. Конечно, педагогика выработала массу приемов для преодоления этого явления, одним из которых выступает обсуждение истории соответствующих понятий и законов с демонстрацией роли выдающихся мыслителей и исследователей прошлого на конкретных примерах. Такой вариант неплохо решает проблему оживления абстрактного материала, хотя и требует дополнительного учебного времени. Понятно, что в результате в сознании ученика формируется еще один внутренний субъект, к которому и привязывается новое знание. Известен и другой интересный факт: в архаичной культуре явления и предметы окружающего мира рассматриваются как населенные духами. Представляется, что объяснить этот момент проще всего будет тем, что неживая природа рассматривалась нашими далекими предками сквозь призму их отношений с другими людьми, соплеменниками. Поэтому идея о наличии души у каждого живого человека была перенесена на неживую природу с возникновением духов у всех окружающих человека предметов. Изучение взаимоотношений окружающих (что было жизненно важно) очень постепенно, в течение тысячелетий, вылилось в исследование закономерностей, связывающих явления неживой природы с одновременным отказом от их одушевления (это крайняя форма рационализма), что в итоге привело к современным *теоретическим картинам мира*, предлагаемым физикой, химией, биологией и т. д. Результатом отражения всех таких отношений и закономерностей в сознании человека является *внутренний мир*, как он описан выше в виде *мультисубъектной модели*. Следовательно, идеальное действительно выступает как «*общественно-исторический продукт*» (тут философы правы), опирающийся на особенности человеческих отношений.

Таким образом, *внутренний мир* человека предстает как сложная система *взаимодействия внутренних субъектов, отражающая реальные отношения субъекта со значимыми другими и порождающая в этих отношениях заслуженных собеседников*, выступающих в качестве системы координат для привязки всей той

информации, которую современный человек получает в ходе аккультурации и процессов продуктивной деятельности, порождающих его дальнейшую идеальную представленность в сознании окружающих (и встречные процессы). Практически важно, что исходя из этой модели система образования, развивающая личность учащегося, должна ориентироваться на тесное взаимодействие ученика с преподавателями, способными стать для него в перспективе такими заслуженными собеседниками, а не просто на усвоение все возрастающего массива учебной информации в соответствии с различными стандартами.

The paper proposes a model of man's inner world as a system of interrelated subjects. Among them, along with traditionally allocated by «Self» considered «honored companion» that reflect real human relationships with «significant others» and personalization processes. All of these subjects are in the process of permanent reflexive interaction, aimed at achieving the integration of the personality. At the same time, all of the knowledge gained by man in the course of assimilation of culture, in the inner world is prepared to bind to internal subjects, as a coordinate system. The terms «image of the world», «world picture», «worldview» considered in terms of the proposed model and draws practical conclusions for the organization of education.

**Keywords:** subject, inner peace, honored companion, personalization, archetypes, image of the world, the image of the world, worldview, relation, emotional, rational, ideal.

### Литература

1. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. — М. : Прогресс, 1990.  
*Veber, M. Izbrannye proizvedenija / M. Veber. — M. : Progress, 1990.*
2. Внутренний мир [Электронный ресурс] // Филос. энциклопедия. — Режим доступа: <http://enc-dic.com/philosophy/Vnutrennij-Mir-395.html>  
Vnutrennij mir [Jelektronnyj resurs] // Filos. jenciklopedija. — Rezhim dostupa: <http://enc-dic.com/philosophy/Vnutrennij-Mir-395.html>
3. Внутренний мир [Электронный ресурс] // Энцикл. словарь по психологии и педагогике. — Режим доступа: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_synonims/18869/внутренний](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/18869/внутренний)  
Vnutrennij mir [Jelektronnyj resurs] // Jencikl. slovar' po psihologii i pedagogike. — Rezhim dostupa: [http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic\\_synonims/18869/vnutrennij](http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_synonims/18869/vnutrennij)
4. Зинченко, В. П. Сознание и творческий акт / В. П. Зинченко. — М. : Языки славянских культур, 2010.  
*Zinchenko, V. P. Soznanie i tvorcheskij akt / V. P. Zinchenko. — M. : Jazyki slavjanskih kul'tur, 2010.*
5. Идеальное [Электронный ресурс] // Филос. энциклопедия. — М. : Сов. энциклопедия, 1962. — Т. 2. — Режим доступа: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/enc/ideale.html>  
Ideal'noe [Jelektronnyj resurs] // Filos. jenciklopedija. — M. : Sov. jenciklopedija, 1962. — T. 2. — Rezhim dostupa: <http://caute.tk/ilyenkov/texts/enc/ideale.html>
6. Картина [Электронный ресурс] // Толковый словарь Ушакова. — Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/831798>  
Kartina [Jelektronnyj resurs] // Tolkovoj slovar' Ushakova. — Rezhim dostupa: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/831798>
7. Леонтьев, А. Н. Образ мира [Электронный ресурс] / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 251—261. — Режим доступа: [www.psychology.ru/library/00031/shtml](http://www.psychology.ru/library/00031/shtml)  
*Leont'ev, A. N. Obraz mira [Jelektronnyj resurs] / A. N. Leont'ev // Izbr. psihol. proizvedenija : v 2 t. — M., 1983. — T. 2. — S. 251—261. — Rezhim dostupa: www.psychology.ru/library/00031/shtml*
8. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996.  
*Markova, A. K. Psihologija professionalizma / A. K. Markova. — M. : Mezhdunar. gumanit. fond «Znanie», 1996.*
9. Мир [Электронный ресурс]. — Режим доуступа: <http://ru.wiktionary.org/wiki/мир>  
Mir [Jelektronnyj resurs]. — Rezhim dostupa: <http://ru.wiktionary.org/wiki/mir>
10. Мир психологии. — 2011. — № 4.  
Mir psihologii. — 2011. — № 4.
11. Мировоззрение [Электронный ресурс] // Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. — М. : АСТ ; Минск : Харвест, 1998. — Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/1197/мировоззрение>  
Mirovozzrenie [Jelektronnyj resurs] // Slovar' prakticheskogo psihologa / sost. S. Ju. Golovin. — M. : AST ; Minsk : Harvest, 1998. — Rezhim dostupa: <http://psychology.academic.ru/1197/mirovozzrenie>

12. *Петровский, А. В.* Психология и время / А. В. Петровский. — СПб. : Питер, 2007.  
*Petrovskij, A. V.* Psihologija i vremeja / A. V. Petrovskij. — SPb. : Piter, 2007.
13. *Ревонсуо, А.* Психология сознания / А. Ревонсуо. — СПб. : Питер, 2013.  
*Revonsuo, A.* Psihologija soznanija / A. Revonsuo. — SPb. : Piter, 2013.
14. *Розин, В. М.* Три мироощущения и пути жизни / В. М. Розин. — Йошкар-Ола : Поволж. гос. технол. ун-т, 2013.  
*Rozin, V. M.* Tri mirooshhushhenija i puti zhizni / V. M. Rozin. — Joshkar-Ola : Povolzh. gos. tehnol. un-t, 2013.
15. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. — М., 1973. — С. 255—382.  
*Rubinshtejn, S. L.* Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn // Problemy obshhej psihologii. — M., 1973. — S. 255—382.
16. Субъект [Электронный ресурс] // Крат. психол. словарь / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — 2-е изд. расш., испр. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/2502/субъект>  
Sub"ekt [Jelektronnyj resurs] // Krat. psihol. slovar' / red. A. V. Petrovskij, M. G. Jaroshevskij ; red.-sost. L. A. Karpenko. — 2-e izd. rassh., ispr. i dop. — Rostov n/D : Feniks, 1998. — Rezhim dostupa: [http://psychology.academic.ru/2502/sub"ekt](http://psychology.academic.ru/2502/sub)
17. *Ухтомский, А. А.* Заслуженный собеседник: этика, религия, наука / А. А. Ухтомский. — Рыбинск : Рыбинское подворье, 1997.  
*Uhtomskij, A. A.* Zasluzhennyj sobesednik: jetika, religija, nauka / A. A. Uhtomskij. — Rybinsk : Rybinskoe podvor'e, 1997.
18. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. — СПб. : Питер, 1997.  
*H'ell, L.* Teorii lichnosti / L. H'ell, D. Zigler. — SPb. : Piter, 1997.
19. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. — М. : Прогресс, 1996.  
*Jerikson, Je.* Identichnost': junost' i krizis / Je. Jerikson. — M. : Progress, 1996.

*Е. В. Волкова, Е. А. Тен*

## **Представления о работе как фрагмент индивидуальной картины мира в период ранней взрослости**

Обсуждаются результаты сопоставительного анализа индивидуальных ментальных ресурсов и особенностей организации концепта «работа» как коррелята индивидуальной картины мира у работающей молодежи. Результаты исследования показали, что ядро концепта образуют такие когнитивные признаки, как интересная, утомительная, скучная, ежедневная. Общеоценочная зона концепта составила 44,39 % от общей совокупности признакового состава, причем положительных оценочных признаков значительно меньше (17,07 %) по сравнению с негативными (27, 32 %). Образная составляющая концепта характеризуется низким уровнем обобщенности. Для молодых людей с преобладанием положительного оценочного взгляда на работу вид профессиональной занятости и качество выполняемой ими работы не являются существенными, главное, чтобы деятельность была привычна и хорошо оплачиваема. Молодые люди с более высокими показателями адаптивности и интеллектуальной активности, высокой мотивации значимости профессиональной деятельности, толерантности и рефлексивности отличаются преобладанием негативных оценочных признаков концепта «работа».

**Ключевые слова:** ментальные ресурсы, индивидуальная картина мира, концепт «работа», работающая молодежь, ранняя взрослость.

Человек — «эхо и зеркало Вселенной». Но Вселенная — это не только вещи, не только тела, хотя бы и астрономические, Вселенная — это не только звездное небо надо мной, но и люди вокруг меня: я — эхо и зеркало человечества!

*С. Л. Рубинштейн [б. С. 486].*

Работа — это сущностная часть бытия человека, в котором складывается его индивидуальная картина мира, сквозь призму которой преломляются его представления о мире, обществе и своем месте в системе общественных взаимоотношений, дарующих человеку бытие.

Человек как абсолют — «это нечто несуществующее — ничто» [Там же. С. 282]. Сущность человека проявляется только во взаимоотношениях с дру-

гими людьми и бытием, в процессе которых складывается *индивидуальная картина мира*, определяющая его поведение и деятельность. Бытие человека состоит во взаимоотношениях с другими людьми, которые своим отношением к нему даруют ему бытие (см.: [6. С. 479]) и изменяют это бытие: «настоящий человек — это преобразователь жизни» [Там же. С. 485]. Отношения человека к другому человеку и бытию взаимосвязаны и взаимобусловлены. Они во многом определяют *индивидуальную картину мира*, формирующуюся в результате познавательной деятельности человека. *Индивидуальная картина мира человека — это ментальный образ действительности, возникающий в процессе жизнедеятельности человека, ментальная матрица действительности, сквозь призму которой и посредством которой человек ориентируется в мире, обществе и самом себе.*

Первоначальное открытие бытия реализуется индивидом через его чувственный опыт, в котором представлен суммарный результат взаимодействий с окружающей действительностью. Становление бытия человека представляет собой нескончаемый поток образования все новых систем отражения и воздействия на мир возрастающей степени свободы, с появлением новых уровней бытия в новом качестве выступают и все его нижележащие уровни [Там же. С. 285], коренным образом преобразуется индивидуальная картина мира. Бытие человека — это взаимодействие с обществом, миром и самим собой и взаимосодействие (соучастие по С. Л. Рубинштейну). Содержание бытия человека меняется с изменением культурно-исторических условий, с достижениями науки, развитием методов познания. Поэтому *индивидуальная картина мира* включает как концептуальное знание о действительности, являющееся результатом прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и совокупность ментальных стереотипов, принятых в культуре и определяющих понимание, интерпретацию тех или иных явлений действительности.

Преобразование внешнего мира в индивидуальную картину мира связано с сортировкой, отчленением истинного от неистинного в процессе познавательной деятельности человека. Внешний мир, «внешние причины действуют через внутренние условия так, что эффект действия зависит от внутренних условий объекта» [Там же. С. 372]. Поэтому особый интерес представляет вопрос о том, какие именно *особенности ментальных ресурсов человека могут обуславливать его индивидуальную картину мира.*

*Цель исследования* состоит в изучении соотношений особенностей организации концепта «*работа*» как коррелята индивидуальной картины мира и ментальных ресурсов человека на этапе ранней взрослости.

*Ментальные ресурсы* — это количественная мера возможности выполнения какой-либо деятельности; условия, позволяющие с помощью определенных преобразований получить желаемый результат; совокупность индивидуально-психологических свойств индивидуальности, осознаваемых человеком как полезные для достижения успешности в трудных жизненных ситуациях [3].

Высший уровень в системе индивидуальных ментальных ресурсов представлен концептуальными структурами (концептами), отвечающими за процессы концептуализации, благодаря которым происходит осознание ресурсной роли психологических свойств индивидуальности и управление ими через анализ ситуации, выделение ее критических признаков, выявление причинно-следственных связей. Благодаря процессу концептуализации человек наделяет объекты внешней и/или внутренней среды ресурсным значением, приписывая им личностный смысл и ценность для достижения тех или иных результатов [3; 8; 10].

*Концепты* (концептуальные структуры) как носители свойств понятийного мышления [1; 2; 9] принимают активное участие во всех формах организации ментального опыта, обуславливая особенности *индивидуальной картины мира человека*, произвольной саморегуляции психической деятельности и особенности его социального поведения. Например, в работе, посвященной анализу кросс-культурных различий организации концепта «стресс» и стратегий совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях у молодых представителей России, Китая и Турции, показано, что *чем выше уровень организации концепта*, тем чаще люди прибегают к продуктивным стратегиям поведения [4]. В исследованиях М. А. Холодной и Е. В. Волковой [11] обнаружено, что уровень организации концептов обуславливает особенности концептуализации происходящего, уровень интеллекта и креативности, компетентности и успешности профессиональной деятельности. Онтология *концептуальных структур* состоит в том, что, являясь *субстратом* (носителем, основой) *индивидуальной картины мира человека*, они образуются в бытии и как результат бытия человека. В данном случае исследовался концепт «работа» как чрезвычайно значимый в бытии современного человека, через оценку и понимание которого он смотрит на мир.

### Организация исследования

В исследовании принимали участие представители работающей молодежи таких видов профессиональной занятости, как руководитель отдела, госслужащий, менеджер, бухгалтер, аналитик, программист, офисный работник, секретарь, дизайнер, художник, стилист, медик, следователь, контрактный военный, тренер, судебный пристав, официант, продавец, гид, мастер по ремонту бытовой техники, работник метрополитена, строитель, общей численностью 32 человека (среди них 78 % молодых мужчин) в возрасте от 18 до 35 лет.

Диагностический комплекс включал методики оценки индивидуальных ментальных ресурсов [3; 7] и методики исследования особенностей организации концепта «работа» — направленный ассоциативный эксперимент и визуальный прототип концепта.

Показатели индивидуальных ментальных ресурсов:

- 1) формально-динамические свойства индивидуальности (эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность и активность в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах деятельности);
- 2) фундаментальные свойства личности (экстраверсия/интроверсия, психотизм/мягкосердечие, нейротизм/эмоциональная стабильность);
- 3) черты характера (гипертимность, застревание, эмотивность, педантичность, циклотимность, демонстративность, тревожность, возбудимость, дистимность, экзальтированность);
- 4) когнитивные стили (полезависимость/полenezависимость, узкий/широкий диапазон эквивалентности, абстрактная/конкретная концептуализация, импульсивность/рефлексивность, толерантность/интолерантность, гибкий/ригидный познавательный контроль);
- 5) мотивация достижения, ценности и доступности профессиональной деятельности.

Для выявления особенностей организации концепта «работа» в исследовании применялся направленный ассоциативный эксперимент, в котором респондентам предлагалось: 1) написать как можно больше прилагательных,

соответствующих слову «работа», и 2) зафиксировать в виде рисунка то образное впечатление, которое сопровождает восприятие и понимание значения слова «работа». Время выполнения каждого задания составило 3 мин.

Оценка содержания концепта — частотный анализ признакового состава — проводилась в соответствии с рекомендациями З. Д. Поповой и И. А. Стернина [5]. Особое внимание уделялось сопоставлению количества позитивных и негативных оценочных признаков концепта «работа».

Для оценки меры обобщенности визуального прототипа концепта мы опирались на критерии оценки образного состава концепта, предложенные М. А. Холодной [9]:

0 — тематические или личностные ассоциации, связанные с работой респондента;

1 — реальная картина работы, то, что можно увидеть;

2 — имеются элементы обобщения, то, что нельзя увидеть непосредственно;

3 — обобщенная абстрактная схема, модель.

Статистическая обработка данных проводилась на базе стандартных программ из пакета IBM SPSS 22 и включала дескриптивный анализ, анализ различий (Т-критерий Стьюдента) и анализ связей (множественный регрессионный анализ).

## РЕЗУЛЬТАТЫ

### Особенности организации концепта «работа» у молодых людей в период ранней взрослости

Общее количество ассоциатов концепта «работа» составило 205 прилагательных, когнитивная интерпретация которых показала, что *ядро концепта* образуют такие когнитивные признаки, как интересная (11), утомительная (9), скучная (8), ежедневная (7), физическая (6), хорошая (6), медленная (5), ночная (5), легкая (5) (30,2 %).

*Ближнюю периферию концепта* составляют признаки: бесконечная (4), быстрая (4), нудная (4), ответственная (4), увлекательная (4), плохая (4), бесполовая (3), неинтересная (3), интеллектуальная (3), умственная (3) (19,0 %).

*Дальняя периферия* включает признаки: бесполезная (2), близкая (2), веселая (2), восьмичасовая (2), высокооплачиваемая (2), низкооплачиваемая (2), дневная (2), долгая (2), забавная (2), замечательная (2), короткая (2), новая (2), обычная (2), отстойная (2), позитивная (2), познавательная (2), положительная (2), сильная (2), постоянная (2), разная (2), спокойная (2), срочная (2), тягостная (2), шустрая (2), однообразная (2) (25,4 %).

*Крайняя периферия* включает признаки: безвозмездная, безумная, белая, бесперспективная, грязная, далекая, ежемесячная, круглогодичная, выходная, утренняя, живая, жизненная, завораживающая, заманчивая, заурядная, исполнительная, творческая, доскональная, квалифицированная, классная, обманчивая, примитивная, уверенная, умопомрачительная, компьютеризированная, малообъемная, нужная, образовательная, поучительная, объемная, обязательная, принудительная, ожидаемая, предсказуемая, отрицательная, принципиальная, простая, сложная, прямая, пьяная, скорая, строгая, тупая, тяжелая, унылая, увлекательная, черная, честная (25,4 %).

Структурный анализ показывает, что общеоценочная зона концепта составляет 91,0, или 44,39 % от общей совокупности признакового состава концепта «работа», причем положительных оценочных признаков значительно меньше (17,07 %) по сравнению с негативными (27,32 %).

Энциклопедическая зона включает:

- *виды работы*: физическая (6), интеллектуальная (3), умственная (3), исполнительная, творческая, образовательная;
- *процессуальные характеристики работы*: объемная, обязательная, принудительная, ожидаемая, предсказуемая, простая, сложная, скорая, строгая, трудоемкая, тяжелая, шустрая (2), однообразная (2), разная (2), спокойная (2), срочная (2);
- *качество, способ исполнения работы*: завораживающая, заманчивая, заурядная, исполнительная, творческая, доскональная, квалифицированная, классная, обманчивая, примитивная, уверенная, умопомрачительная, пьяная, унылая;
- *форма занятости*: ежемесячная, круглогодичная, выходная, утренняя, постоянная (2), дневная (2), ночная (5);
- *источник заработка/форма вознаграждения*: черная, честная, белая, безвозмездная, высокооплачиваемая (2), низкооплачиваемая (2).

Анализ рисунков респондентов, в которых отражено образное впечатление, сопровождающее восприятие и понимание значения слова «работа», выявил преобладание тематических и личностных ассоциаций, связанных с работой молодых людей, или реальной картины работы. Среди рисунков преобладают образы, в которых нет человека, а отражено рабочее место, и образы малоподвижной (человек за компьютером), рутинной (нудной, в терминологии респондентов) деятельности (рис. 1, 2). Наиболее яркие обобщенные образы отражают неадекватное распределение средств — «одни пашут, как рабы, а другие гребут деньги лопатами» (рис. 3, 4). По-видимому, чувство социальной несправедливости в сфере распределения денежных средств может быть одной из причин того, что у более интеллектуально-активных, адаптивных, толерантных и полнезависимых респондентов негативных оценочных признаков концепта «работа» больше, чем позитивных (табл. 1). Среднее значение показателя визуального прототипа концепта составило 0,78, что



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

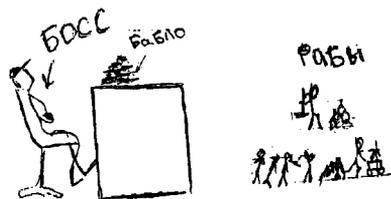


Рис. 4

свидетельствует о низком уровне обобщенности образа. Причем у респондентов с преобладанием негативных оценочных признаков концепта «работа» обобщенность образа выше, чем у респондентов с преобладанием положительных оценочных признаков, но это различие, ввиду малой выборки, не достигло статистической значимости.

Для того чтобы понять, какие именно внутренние условия (индивидуальные ментальные ресурсы) обуславливают преобладание положительных или отрицательных оценочных признаков, обратимся к результатам сравнительного анализа, представленного в табл. 1.

Таблица 1

**Сравнительный анализ показателей индивидуальных ментальных ресурсов в группах с разным соотношением положительных и негативных оценочных признаков концепта «работа»**

Показатели	Средние значения показателей		t-критерий для равенства средних		
	Преобладание положительного оценочного содержания концепта «работа»	Преобладание отрицательного оценочного содержания концепта «работа»	T	ст. св.	Значимость (2-сторонняя)
Образное содержание концепта	0,69	1,33	1,291	9,399	0,228
Индекс интеллектуальной активности	95,00	116, 25	-2,682	9,522	0,024
Индекс общей адаптивности	209,00	249,00	-1,950	8,249	0,086
Импульсивность	3,83	5,94	-3,523	16,434	0,003
Рефлексивность	4,83	6,06	-2,466	10,823	0,032
Толерантность	4,67	6,94	-3,021	7,887	0,017
Мотивация значимости	34,17	38,31	-1,921	12,298	0,078

Согласно представленным в табл. 1 данным, молодые люди с преобладанием *положительного оценочного взгляда* на работу, несмотря на достоверно меньшие показатели интеллектуальной активности и общей адаптивности, отличаются меньшей скоростью принятия решений (низкие показатели импульсивности), имеют ситуативное представление о работе и особо не задумываются о значимости предстоящей деятельности. Для них характерны невысокая чувствительность к нюансам выполняемой работы и предпочтение воспринимать окружающий мир преимущественно в терминах обычного и стандартного.

Для молодых людей с более высокими показателями адаптивности и интеллектуальной активности на первый план выходит значимость предстоящей деятельности. Они любознательны и открыты новому опыту, с легкостью выявляют новые характеристики реальности, которые не соответствуют или противоречат сложившимся представлениям и личностному опыту (толерантность). Они отличаются высокой скоростью принятия решений (импульсивностью) и одновременно тщательной поэтапной перепроверкой фактов, использованием продуманных и взвешенных способов решения задач (рефлексивностью). Невозможность реализовать свои способности в значимой для них профессиональной деятельности, вероятно, также

может быть одной из причин преобладания негативных оценочных суждений о работе и ситуативного образного представления о ней.

Для того чтобы понять, какие именно индивидуальные ментальные ресурсы могут в наибольшей степени обуславливать формирование представлений о работе на этапе ранней взрослости, обратимся к результатам регрессионного анализа, представленным в табл. 2.

Таблица 2

Результаты регрессионного анализа соотношения особенностей организации концепта «работа» и ментальных ресурсов человека на этапе ранней взрослости\*

Модель		Нестандартизованные коэффициенты		Стандартизованные коэффициенты	Т	Значимость
		В	Стандартная ошибка	Бета		
4	(Константа)	1,611	0,618		2,606	0,016
	Толерантность	-0,294	0,065	-0,676	-4,551	0,000
	Полнезависимость	0,395	0,084	0,838	4,697	0,000
	Гибкость познавательного контроля	-0,345	0,086	-0,701	-3,989	0,001
	Тревожность	-0,028	0,013	-0,278	-2,076	0,049

\*Зависимая переменная: оценочное содержание концепта «работа».

Согласно данным регрессионного анализа, чем выше показатели полнезависимости, ниже показатели тревожности, толерантности и гибкости познавательного контроля у молодых людей, тем больше в составе концепта «работа» представлено положительных оценочных признаков.

### Обсуждение результатов

Одной из особенностей современного этапа развития России является острая потребность в молодых кадрах. Однако данные пилотажного исследования, в котором приняли участие представители наиболее популярных форм занятости среди молодежи, показали совершенно парадоксальный результат: в ядре концепта оказались противоположные признаки — интересная и скучная. Более того, в представлениях о работе молодых людей *преобладают негативные оценочные признаки концепта «работа»*. Сопоставление особенностей индивидуальных ментальных ресурсов респондентов с преобладанием положительных или отрицательных оценочных признаков опять привело к парадоксальным результатам: респонденты менее адаптивные, менее интеллектуально-активные, менее толерантные и рефлексивные имеют более позитивную картину «работы». Для них незначимы вид профессиональной занятости и качество выполняемой работы, главное, чтобы деятельность была привычна и хорошо оплачиваема. Более активные и адаптивные молодые люди, любознательные и открытые новому опыту, для которых значимость предстоящей деятельности и ее высокое качество выходят на первый план, которые хотят и могут работать, опережая мировые достижения, имеют достаточно *негативную картину работы*. Если обратиться к рис. 3 и 4, то можно увидеть, что причина этого лежит вне индивида, — это причина неадекватного вложенному труду распределения прибыли и превращения человека в бездушного винтика и болтика производственного процесса, что в корне противоречит социальной природе человека. Превращение медицины и образования в сферу услуг привело к массовому оттоку самых талантливых специалистов и возникновению совершенно парадоксальных ситуаций — по отчетам

государственных функционеров, качество образования и медицины возрастает, а образованность и здоровье людей стремительно падают. Родители учащихся, заботясь о будущем своих детей, массово вынуждены нанимать репетиторов, а медики вместо лечения пациентов вынуждены заниматься бумаготворчеством и предлагать платные услуги консультирования у других специалистов в связи с длительным периодом ожидания талона.

### Заключение

Исследование особенностей организации концепта «работа» выявило парадоксальный факт — преобладание негативных оценочных признаков у наиболее перспективных молодых людей. Работа — это сущностная часть бытия человека, в которой формируется индивидуальная картина мира и проходит большая часть сознательной жизни человека. Какая будет эта картина мира — позитивная или негативная, — определяется особенностями взаимодействия человека и мира.

Монетизация неисчисляемого (духовно-нравственные ценности, здоровье, образование и др.) обуславливает формирование таких культурно-исторических условий, в которых главным мерилom взаимоотношений между человеком и миром является не результат труда, а освоение денег. В таком сообществе успешность человека определяется не по результатам его труда, направленного на развитие мира и бытия человека в этом мире, а по тому, какое количество денег он освоил.

Взаимосодействие человека и мира — это категория качественно-количественных отношений, порождающих бытие человека. Поэтому любая попытка свести отношения человека и мира только к количественным отношениям неминуемо ведет к обеднению, обесцениванию бытия человека, превращению его в «нечто несуществующее — ничто», что отражается в формировании негативной картины мира или картины мира, в которой нет человека, а есть только рабочее место...

The results of a comparative analysis of individual mental resources and the organization of the concept «work» as a correlate of the individual picture of the world among working youth are discussed. The results of the study showed that the core of the concept is formed by such cognitive features as interesting, tedious, boring, and daily. The overall evaluation area of the concept was 44,39 % of the total aggregate of the indicative composition. Positive estimates are much less (17,07 %) than negative ones (27, 32 %). The imaginative component of the concept is characterized by a low level of generalization. For young people with a predominantly positive appraisal of work, the type of professional employment and the quality of their work is not essential. The main thing is that the activity is familiar and well paid. Young people with a high adaptability, intelligence, motivation for the importance of professional activity, tolerance, and reflectivity are distinguished by the prevalence of negative estimates of the work.

**Keywords:** mental resources, individual picture of the world, the concept «work», working youth, early adulthood.

### Литература

1. Веккер, Л. М. Психические процессы : в 3 т. / Л. М. Веккер. — Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. — Т. 2 : Мышление и интеллект.

Vekker, L. M. Psihicheskie processy : v 3 t. / L. M. Vekker. — L. : Izd-vo Leningr. un-ta, 1976. — Т. 2 : Myshlenie i intellekt.

2. Волкова, Е. В. Трехединый аспект функциональной организации концепта: прошлое, настоящее и будущее / Е. В. Волкова // Мир психологии. — 2013. — № 2. — С. 29—41.

Volkova, E. V. Triedinyj aspekt funkcional'noj organizacii koncepta: proshloe, nastojashhee i budushhee / E. V. Volkova // Mir psihologii. — 2013. — № 2. — С. 29—41.

3. Волкова, Е. В. Технологии развития ментальных ресурсов / Е. В. Волкова. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2016.

Volkova, E. V. Tehnologii razvitija mental'nyh resursov / E. V. Volkova. — M. : Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2016.

4. Куваева, И. О. Представления о стрессе у представителей разных культур / И. О. Куваева, Н. М. Ачан, К. В. Лозовская // *Вопр. психологии*. — 2017. — № 1. — С. 68—81.
5. Куваева, И. О. Predstavljenija o stresse u predstavitelej raznyh kul'tur / I. O. Kuvaeva, N. M. Achan, K. V. Lozovskaja // *Vopr. psihologii*. — 2017. — № 1. — С. 68—81.
6. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — Воронеж : Истоки, 2007.
7. Popova, Z. D. Semantiko-kognitivnyj analiz jazyka / Z. D. Popova, I. A. Sternin. — Voronezh : Istoki, 2007.
8. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003.
9. Rubinshtejn, S. L. Bytie i soznanie. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — SPb. : Piter, 2003.
10. Русалов, В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека / В. М. Русалов. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012.
11. Rusalov, V. M. Temperament v strukture individual'nosti cheloveka / V. M. Rusalov. — M. : Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2012.
12. Хазова, С. А. Ментальные ресурсы субъекта: природа, функции, динамика / С. А. Хазова // *Вестн. КГУ им. Н. А. Некрасова. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика*. — 2014. — № 4. — С. 31—42.
13. Hazova, S. A. Mental'nye resursy sub'ekta: priroda, funkcionii, dinamika / S. A. Hazova // *Vestn. KGU im. N. A. Nekrasova. Pedagogika. Psihologija. Social'naja rabota. Juvenologija. Sociokinetika*. — 2014. — № 4. — С. 31—42.
14. Холодная, М. А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М. А. Холодная. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012.
15. Holodnaja, M. A. Psihologija ponjatijnogo myshlenija: ot konceptual'nyh struktur k ponjatijnym sposobnostjam / M. A. Holodnaja. — M. : Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2012.
16. Холодная, М. А. Интеллект, креативность, обучаемость : Ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) / М. А. Холодная // *Психол. журн.* — 2015. — Т. 36, № 5. — С. 5—14.
17. Holodnaja, M. A. Intellekt, kreativnost', obuchaemost' : Resursnyj podhod (o razvitii idej V. N. Druzhinina) / M. A. Holodnaja // *Psihol. zhurn.* — 2015. — Т. 36, № 5. — С. 5—14.
18. Kholodnaya, M. A. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach / M. A. Kholodnaya, E. V. Volkova // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. — 2016. — Vol. 217. — P. 914—922.

*Е. В. Улыбина*

## **Ловушка справедливости: способы снятия неопределенности в картине мира личности<sup>1</sup>**

В статье рассматривается механизм иллюзий веры в справедливый мир и веры в несправедливый мир как способ снятия неопределенности в картине мира личности. Вера в справедливый мир, выполняя адаптивные функции, может приводить к искаженному восприятию реальности, способствуя жестокости к жертвам и поддержке любого существующего положения вещей, включая авторитаризм и тоталитаризм. Вера в несправедливый мир как реакция на травмы снижает адаптивность субъекта, провоцируя развитие депрессивных и деструктивных реакций. Культура, предоставляя возможность отражения и веры в справедливый, и веры в несправедливый мир, дает возможность снятия неопределенности через представленность веры в справедливый мир в религии, а веры в справедливый мир и веры в несправедливый мир — в искусстве.

**Ключевые слова:** картина мира личности, вера в справедливый мир, вера в несправедливый мир, психология религии, психология искусства.

*Картина мира* личности представляет собой совокупность знаний, представлений и фантазий/иллюзий о реальности, которыми обладает человек. Люди заинтересованы в создании максимально полной и одновременно максимально *непротиворечивой картины мира*, дающей возможность протраивать причинно-следственные связи между явлениями. Создавая картину мира, человек стремится к *максимально правильной* отражению реальности и одновременно к *максимальной определенности*. Парадокс заключается в том, что максимальное снятие неопределенности возможно только при отрыве от реальности, при построении замкнутых на себе умозрительных конструкций. В этом случае можно получить непротиворечивую картину

<sup>1</sup> Приглашаем к обсуждению проблемы, поднятой в статье.

мира, дающую хорошо работающее объяснение всего. Но эта абсолютно определенная картина будет не слишком адаптивной.

В результате в *картине мира* сформировались механизмы, работающие как на снятие неопределенности, так и на нейтрализацию негативных следствий абсолютной определенности. В качестве одного из таких механизмов выступает, в частности, иллюзия справедливого мира.

Веру в справедливый мир (ВСМ) можно рассматривать как указание на личный контракт [36] между человеком и его окружением. В этом справедливом мире существует своеобразный *договор*, *соблюдая который человек надеется на исполнение обязательств и по отношению к нему. Договор* основан на иллюзорном предположении, что у всего, что с человеком происходит, есть известные причины и что происходящее можно контролировать. *Договор* предполагает, что если субъект будет вести себя хорошо — трудиться, выполнять обещания, помогать другим людям и пр., то его усилия будут вознаграждены, он получит желаемое и ничего плохого с ним не произойдет.

Вера в справедливый мир имеет ценностную природу и «представляет собой мировоззренческую установку, которая направляет когнитивные процессы, переживания и собственную активность субъекта» [2. С. 27—28] на то, чтобы привести несогласованные элементы реальности к согласованию. Частично эта установка опирается на связь с эмпирикой, показывающей, что во многих случаях старания действительно приводят к лучшему результату, чем отсутствие стараний, время, затраченное на учебу, — к лучшим знаниям, хорошее отношение к людям вызывает ответное дружелюбие, а соблюдение правил дорожного движения уменьшает шанс попасть в аварию.

Как показывают исследования, иллюзия ВСМ дает своим обладателям адаптивные преимущества, позволяет выстраивать долгосрочные планы, отказываясь от ситуативных удовольствий ради отдаленной во времени значимой цели, стимулирует активность, направленную на ее достижение, и снижает использование нечестных средств [28]. Люди с высоким уровнем ВСМ проявляют больший альтруизм, что подтверждается множеством исследований, показывающих прямую связь ВСМ с практикой благотворительности (см. обзор в [52]). Выполнение функции копинга ВСМ позволяет более успешно справляться с пережитыми травматическими событиями [42; 51], поддерживая иллюзию справедливости даже вопреки очевидному ее нарушению.

В экспериментах Лернера, положивших начало исследованиям ВСМ, испытуемые могли наблюдать за «учебным процессом», в котором один из ассистентов изображал ученика, а другой учителя, периодически раздававшего незаслуженные награды и наказания. Наблюдая явно несправедливые действия учителя, люди с высокой ВСМ оценивали виновность учеников выше и считали необходимым более жесткое наказание, чем люди с низкой ВСМ [35]. Дальнейшие исследования показали воспроизводимость и устойчивость этого феномена. При столкновении с существованием невинных жертв люди пытаются защитить образ справедливого мира и изменить увиденное, приписав жертве вину или снизив значимость страданий. Люди с высоким уровнем ВСМ проявляют тенденцию к так называемой вторичной виктимизации, тенденцию считать неудачников виноватыми в случившемся [9; 18; 21 и др.] Те, кто верит в справедливый мир, должны проявлять враждебность или черствость по отношению к жертвам социальной несправедливости, особенно тогда, когда страдания жертв не могут быть легко смягчены [45].

Страдания жертв могут быть оправданы при оценке мира как справедливого, а положения дел как не нуждающегося в исправлении и изменении, что

подтверждают связь ВМС с *авторитаризмом, склонность к восхищению политическими лидерами* и поддержка существующих социальных институтов [25; 26; 44; 45]. Согласно Хельге Дитмар и Джулии Дикенсон [23], ВМС можно рассматривать как функцию от правых политических убеждений, полагая, что оценка мира как справедливого связана с оправданием существующего положения и нежеланием его менять. Говоря о высокой выраженности ВМС, Рубин и Пепло [45] отмечают, что такая вера препятствует социальной активности, которая направлена на устранение реальной несправедливости.

Когда при встрече с несправедливостью, особенно при собственном опыте пережитой несправедливости и/или несчастий, защитная стратегия оправдания не срабатывает, на смену ВМС приходит вера в несправедливый мир (ВНМ) — ситуативное состояние, позволяющее рационализировать пережитый травматический опыт [34; 37], обвинив мир в полном отсутствии правил, предсказуемости и справедливости.

ВНМ, как показывают исследования, представляет собой отдельный конструкт, при факторизации выделяется в отдельный фактор, который либо не имеет корреляций с ВМС, либо имеет слабые корреляции [4; 22].

ВНМ проявляется в тенденции чувствовать себя свободным от ограничений каких-либо правил справедливости, способствует проявлению цинизма и корыстности [4]. Люди с высоким уровнем ВНМ ощущают мир как место без правил, в котором договоренности не соблюдаются и невинные становятся жертвой произвола.

ВНМ представляет собой не столь успешный вариант защиты, как ВМС, и связана с пассивными стратегиями преодоления трудностей — отрицанием, а в более отдаленной перспективе, при сохранении ВНМ, — с состоянием депрессии и гнева [34], что не способствует активному преодолению проблем и не является адаптивным вариантом картины мира.

*Представленность ВМС и ВНМ в картине мира личности обеспечивается религией и искусством.*

*Религиозная картина мира* дает возможность с минимальными затратами объяснить то, что внерелигиозная картина мира объяснить не может. И в частности, в ней снимается оппозиция справедливого и несправедливого мира, отодвигая справедливый суд в непроверяемое будущее. Религиозная картина мира поддерживает убеждение, что хорошие вещи случаются с хорошими людьми (праведники должны быть вознаграждены), а плохие вещи происходят с плохими людьми (грешники должны быть наказаны) [27; 49], и, как показывают исследования, уровень религиозности личности прямо связан с уровнем ВМС [4; 13; 26 и др.].

Согласно когнитивному религиозоведению [8; 10; 11; 15] поддержание ВМС как выгодной с точки зрения адаптации иллюзии могло быть одним из важнейших факторов, обеспечивших создание и сохранение представлений о могущественных сверхъестественных существах, оказывающих влияние на людей и контролирующими их поведение и мысли. Образ такого существа формировался на основе «общей теории ума» — представления о том, что другие люди тоже имеют чувства, мысли, намерения и пр. На основе модели внутреннего мира Другого создавались образы могущественных богов, имеющих неограниченный доступ к информации о внутреннем мире и поведении людей и обладающих возможностью карать за плохие поступки. Именно страх неминуемого наказания, способного настичь преступника даже после смерти, был, как предполагается, лучшим средством снизить уровень обмана и поддерживать честное поведение [33; 46; 50]. Поэтому те, кто в да-

леком прошлом человечества верил в Бога, были, по мнению Беринга и Джонсона [14], более альтруистичны и имели больше шансов оставить потомство и передать свои ценности следующим поколениям.

Религиозные системы давали возможность *снимать неопределенность* и объяснять эмоционально значимые события (болезни, последствия стихийных бедствий и пр.) в тех случаях, когда это невозможно было сделать с опорой на известные на данный момент физические или биологические причины [11; 16]. В повседневной жизни религия помогает справиться с неопределенностью, предоставляя людям сложные и хорошо развитые системы мировоззрения, отработанные схемы обработки информации, предлагая нормативные практики повседневной жизни [38; 41; 48], что дает понятные правила поведения и тоже работает на снятие тревожности, создавая ощущение упорядоченности.

Как показывают исследования нейрофизиологов [17; 20; 31; 32], *религиозность и нетерпимость к неопределенности имеют общие физиологические основания*. Религиозная вера уменьшает реакции мозга, связанные с тревогой. Люди мотивированы, чтобы создавать и поддерживать смысл, т. е. ощущать связь между убеждениями, целями и восприятием окружающей среды, которая обеспечивает людей чувством, что мир является упорядоченным местом. И религиозная картина мира удовлетворяет эту потребность [32].

Сегодня религиозная идеология положительно коррелирует с участием в волонтерском движении [5], просоциальным поведением [40] и другими продуктивными действиями. Чтобы обмениваться информацией и работать вместе, людям нужно многое принять на веру. Предположение, что вера в сверхъестественное существо, которое упорядочивает Вселенную, возможно, не такое уж и фантастическое [12].

Религия, включающая в себя ВСМ, помогает пережить травмирующие события, восстанавливаться после перенесенных травм, избегать деструктивных, негативных следствий стрессовых ситуаций [19; 24; 38; 41; 47].

Поддерживая продуктивные стороны ВСМ, религии одновременно не защищены и от негативных следствий иллюзии справедливости. Обеспечивая идеологическое обоснование для существующего общественного порядка, религии одновременно дают возможность воспринимать любые государственные и общественные институты как законные и справедливые. Религиозная идеология стремится выполнять паллиативную функцию, делая людей более довольными тем, как обстоят дела [13]. Результатом становится статистически значимая связь религиозности с правой идеологией, политическим консерватизмом и авторитаризмом [6; 39].

Призывая к любви и терпимости, религиозное мировоззрение, включающее ВСМ, убежденность в правильности мира, в правильности собственных представлений, оказывается привлекательным для крайне экстремистских взглядов.

Согласно Хоггу и коллегам [29], религиозные системы устроены так, что могут способствовать распространению как позитивных ценностей, таких как доброжелательность, альтруизм, трудолюбие, так и деструктивных стремлений к уничтожению или подчинению сторонников иных взглядов [49]. Сильная религиозная идентификация и вера в абсолютную правильность своего мировоззрения и своей группы могут стать основой деструктивных действий, вступая в противоречие с более толерантными взглядами единоверцев [30]. Притом что большинство религий открыто и настойчиво говорят о мирном характере своего мировоззрения, религии могут становиться прибежищем экстремистских взглядов.

ремистов в ситуации, когда человек лишен возможности использовать другие ресурсы для понимания происходящего, для ответов на вопросы о смысле жизни и испытывает сложности в построении идентичности [29; 48].

Имеющиеся данные показывают, что риск религиозного экстремизма неравномерно представлен в разных культурах. Он гораздо меньше там, где религиозная картина мира не является единственной и дополняется *научной, дающей высокую терпимость к неопределенности, и искусством*. Представляется, что низкая терпимость к неопределенности и экстремистские реакции, направленные на радикальный передел мира, связаны в том числе с невозможностью пережить состояние ощущения несправедливости без разрушения себя и мира. Такую возможность, в частности, предоставляет искусство.

Если религиозная картина мира поддерживает только ВСМ, то в *искусстве находят отражение и ВСМ, и ВНМ*, представленные в виде картин правильного мира и неправильного мира, правильных и неправильных текстов [3]. Основой правильного мира выступает структура волшебной сказки, описанная В. Я. Проппом. Мир сказок рассказывает о мире, в котором действуют простые и понятные правила. Он транслирует непротиворечивую, *гармоничную картину мира*, в которой «хорошие» герои обязательно добрые, умные и одновременно сильные и удачливые, а «плохие» — глупые и слабые. В правильном мире победа сил зла никогда не окончательна и в финале добродетель непременно торжествует. Путь к победе лежит через соблюдение правил. Машенька получает сундук с подарками потому, что правильно отвечает на вопросы Морозко, правильно ведет себя в избе и пр. А вот нарушившая правила плохая падчерица оказывается наказанной.

Картина правильного мира представлена как в массовой культуре, так и в высоком искусстве. Гибель «нехороших», преступивших человеческий и божеский закон Анны Карениной и Вронского на фоне семейного благополучия добродетельных Левина и Кити подтверждает веру в торжество справедливости и дает образцы того, как надо и как не надо себя вести. Разумеется, роман глубже и сложнее, что не исключает наличия в нем и картины правильного мира. К правильным текстам могут быть отнесены как «женские романы» и мелодрамы, так и жестокие боевики и детективы. Последние, при обилии страшных подробностей, не пугают, а успокаивают, действуя так же, как и красивый женский роман. «В целом исследователи склонны считать, что детективный жанр направлен на признание существующего порядка вещей. И это подкрепление важнейших представлений и предрассудков является важнейшим условием успеха детектива» [1. С. 76]. Эмпирические исследования показывают, что при просмотре криминальных сюжетов зрители получают основное удовольствие, видя наказание виновника преступления, реализацию принципа справедливости [43].

Привлекательность и внутренняя, внерациональная убедительность такого мира для всех возрастов подтверждаются его устойчивым использованием в массовой культуре — в лирических комедиях, боевиках, детективах и пр. Как правило, все телевизионные драмы имеют одинаково предсказуемое окончание: в них хороший парень всегда вознагражден, а плохой наказан. Создатели утверждают, что такая совершенная справедливость во вкусе общечеловечности [45]. Существует *связь между временем просмотра художественных программ по телевизору и ВСМ*. При этом время просмотра спортивных, новостных, документальных и других не художественных *передач с уровнем ВСМ* не связано [7; 45].

И религиозная картина мира, и картина правильного мира в искусстве обладают возможностью объяснить любой ход вещей, включая самый чудовищный, используя концепты воздаяния после смерти, вмешательства потусторонних сил, пообещав надежду на последующее спасение и последующее воздаяние. Внутри ВСМ в любом ее воплощении нет механизмов, которые могли бы показать неприкрытую иллюзией реальность, но есть механизм, дающий возможность оценивать любую реальность как справедливую либо дополнять существующий мир еще одним измерением, открывающим возможность для справедливости в ином мире. Таким образом, правильные тексты работают только *на примирение зрителей и читателей со сложившимся положением дел*. И можно предположить, что столкновение с несправедливостью в жизни может вызывать стремление эту несправедливость не узнать — обвинив жертву и оправдав палача.

Рубин и Пепло [45], говоря о том, что правильные тексты детских сказок формируют у людей веру в абсолютную справедливость, отмечали, что это не всегда полезно, т. к. в реальности такой справедливости нет и стоит обращать внимание детей на то, что в реальном мире хорошие парни не всегда выигрывают, а злодеи вполне могут торжествовать, не переставая от этого быть злодеями. Они подчеркивали, что именно средства массовой информации могут смягчать негативные следствия ВСМ — жестокость к неудачникам, авторитаризм, консервативность и пр.

Такую возможность предоставляют многочисленные «неправильные тексты», в которых действуют хорошие и слабые герои (несчастливая добродетель типа Макара Девушкина), проигрывающие в схватке с жизнью, обаятельные мерзавцы, которые умудряются улизнуть от возмездия, сильные и непобедимые злодеи и пр. Эти сюжеты, демонстрирующие несовпадение морали и успеха, силы и добродетели, выстраиваются по законам ВМ, подтверждая ощущение отсутствия справедливости. В таком мире герои могут быть не кристально чистыми и иметь не только недостатки, но и пороки, а злодеи — страдать, любить детей и быть чертовски талантливыми. В неправильном мире неудача, поражение могут рассматриваться как свидетельство высокой моральной оценки проигравшего, не сумевшего справиться с жестокостью и коварством, переступить через себя, отказавшись от чего-то для себя важного и пр. *В неправильном мире не действуют законы причинно-следственной связи, в нем ничего не предрешено и ничего невозможно предсказать*. Это мир, в котором невозможно жить, и это значит, что такой мир нужно и можно менять, что и обеспечивает продуктивную функцию картины неправильного мира. В результате справедливость победившей реальности ставится под сомнение. Этот мир разрушает сложившиеся схемы, что создает основания для поиска новых схем, структурирующих реальность иным способом. Утрата смысла жизни, полученного из внешних источников, провоцирует человека (зрителя и читателя) на самостоятельные усилия в поиске новых смыслов.

Неправильные тексты, занимая устойчивое место в высоком и низком искусстве, выполняют, очевидно, важную функцию противовеса «правильной» идеологии, давая возможность выработать критический взгляд на нее и сформулировать *собственную позицию*. В отличие от ВМ как ситуативного неадаптивного защитного механизма, искусство, отражая картину неправильного мира, дает возможность пережить и отреагировать чувства, возникающие при столкновении с несправедливостью, что позволяет при встрече с реальностью как минимум не исказить ее и видеть, что пострадавший не «сам вино-

ват», а успешного злодея успех не делает правым. Наблюдая нарушение норм справедливости со стороны, в тексте или на экране, не будучи участником или непосредственным свидетелем происшедшего, человек имеет возможность сформировать позицию относительно происходящего, сохранив уважение к себе и не разрушая актуальную для него ситуацию. В этом случае у него повышается шанс на *проверку и коррекцию картины мира за счет возможности увидеть то, что не вписывается в схему справедливого мира*. Неправильный мир, описывая реальность, в которой невозможно жить, преобразует опыт отсутствия определенности, проблематизируя устоявшиеся истины, заставляя видеть относительность того, что выглядит как абсолютное. *Неправильные тексты повышают способность переживать состояние неопределенности, т. к., как правило, в большей степени ставят вопросы, не давая на них ответов и побуждая искать их самостоятельно*.

*Картины правильного и неправильного мира*, существующие в искусстве, работают на адаптацию к реальности, выполняя взаимодополнительные функции. *Картина правильного мира играет роль стабилизатора*, поддерживает уверенность в том, что данный мир и хорош, и пригоден для жизни, что в мире есть правила, человек может влиять на ситуацию и справедливость возможна. Правильные тексты явно или неявно стремятся к нравовучению, закреплению выработанных ценностей и в пределе направлены на создание «жизнеутверждающего мировоззрения». *Картина неправильного мира* ставит под сомнение существующий порядок вещей, заставляя сомневаться практически во всем и тем самым обеспечивая постановку вопроса о возможности изменений.

Если в правильном мире человеку, чтобы выжить, нужно подчиниться существующим законам, то *неправильный мир* ставит человека перед *необходимостью этот мир менять*. Образ неправильного мира нейтрализует претензии на абсолютную справедливость. *Картина мира, включающая в себя образы правильного и неправильного мира, дает возможность гибкой адаптации, предоставляя модели разных форм существования*.

Рассмотренные способы снятия неопределенности за счет действенности картин мира, формируемых в религиозной сфере и в сфере искусства (включающих в себя правильный и неправильный мир), приобретают важный психологический смысл в определении роли картины мира, формируемой в жизни человека под прессингом воспринимаемой им действительности в целом.

The article presents mechanism of illusions of faith in the just world and faith in the unjust world as a way to release ambiguity in the worldview of an individual. Faith in the just world, performing adaptive functions, can lead to misperceptions of reality, encouraging violence to victims and support of any existing state of affairs, including authoritarianism and totalitarianism. Faith in the unjust world as a reaction to traumas lowers adaptability of an individual, provoking development of depressive and destructive reactions. Culture, allowing to reflect faith in the just and the unjust worlds, gives an opportunity to release ambiguity via representation of faith in the just world in religion and faith in the just world and faith in the unjust world in culture.

**Keywords:** a picture of the world of the individual, faith in a just world, faith in an unjust world, the psychology of religion, the psychology of art.

## Литература

1. Зоркая, Н. Проблемы изучения детектива: опыт немецкого литературоведения / Н. Зоркая // Нов. лит. обозрение. — 1996. — № 22. — С. 65—77.  
*Zorkaja, N. Problemy izuchenija detektiva: opyt nemeckogo literaturovedenija / N. Zorkaja // Nov. lit. obozrenie. — 1996. — № 22. — S. 65—77.*
2. Нартова-Бочавер, С. К. Психологические проблемы справедливости в зарубежной персониологии: теории и эмпирические исследования / С. К. Нартова-Бочавер, Н. Б. Астанина // Психол. журн. — 2014. — Т. 35, № 1. — С. 16—32.

*Nartova-Bochaver, S. K.* Psihologicheskie problemy spravedlivosti v zarubezhnoj personologii: teorii i jempiricheskie issledovaniya / S. K. Nartova-Bochaver, N. B. Astanina // Psihol. zhurn. — 2014. — T. 35, № 1. — S. 16—32.

3. *Улыбина, Е. В.* Психология обыденного сознания / Е. В. Улыбина. — М. : Смысл, 2003. *Ulybina, E. V.* Psihologija obydenного soznaniya / E. V. Ulybina. — М. : Smysl, 2003.

4. A just and an unjust world : Structure and validity of different world beliefs / C. Dalbert [et al.] // Personality and Individual Differences. — 2001. — Vol. 30, № 4. — P. 561—577.

5. *Allison, L. D.* Assessing volunteer motives: a comparison of an open — ended probe and Likert rating scales / L. D. Allison, M. A. Okun, K. S. Dutridge // J. of Community and Applied Social Psychology. — 2002. — Vol. 12, № 4. — P. 243—255.

6. *Altemeyer, B.* Authoritarianism, religious fundamentalism, quest, and prejudice / B. Altemeyer, B. Hunsberger // The International Journal for the Psychology of Religion. — 1992. — Vol. 2, № 2. — P. 113—133.

7. *Appel, M.* Fictional narratives cultivate just — world beliefs / M. Appel // J. of Communication. — 2008. — Vol. 58, № 1. — P. 62—83.

8. *Atran, S.* Religion's evolutionary landscape : Counterintuition, commitment, compassion, communion / S. Atran, A. Norenzayan // Behavioral and Brain Sciences. — 2004. — Vol. 27. — P. 713—730.

9. *Bal, M.* Blaming for a Better Future Future Orientation and Associated Intolerance of Personal Uncertainty Lead to Harsher Reactions Toward Innocent Victims / M. Bal, K. van den Bos // Personality and Social Psychology Bulletin. — 2012. — Vol. 38, № 7. — P. 835—844.

10. *Barrett, J. L.* Exploring the natural foundations of religion / J. L. Barrett // Trends in cognitive sciences. — 2000. — Vol. 4, № 1. — P. 29—34.

11. *Barrett, J. L.* Cognitive science of religion : What is it and why is it? / J. L. Barrett // Religion Compass. — 2007. — Vol. 1, № 6. — P. 768—786.

12. *Baumeister, R. F.* Believing, belonging, meaning, and religious coping / R. F. Baumeister, M. MacKenzie // Religion, Brain and Behavior. — 2011. — Vol. 1, № 3. — P. 216—219.

13. Belief in a just god (and a just society) : A system justification perspective on religious ideology / J. T. Jost [et al.] // J. of Theoretical and Philosophical Psychology. — 2014. — Vol. 34, № 1. — P. 56—81.

14. *Bering, J. M.* «O Lord... You Perceive my Thoughts from Afar» : Recursiveness and the Evolution of Supernatural Agency / J. M. Bering, D. D. P. Johnson // J. of Cognition and Culture. — 2005. — Vol. 5, № 1. — P. 118—142.

15. *Boyer, P.* Functional origins of religious concepts : Ontological and strategic selection in evolved minds / P. Boyer // J. of the Royal Anthropological Institute. — 2000. — Vol. 6, № 2. — P. 195—214.

16. *Boyer, P.* Cognitive templates for religious concepts : Cross-cultural evidence for recall of counter-intuitive representations / P. Boyer, C. Ramble // Cognitive Science. — 2001. — Vol. 25, № 4. — P. 535—564.

17. *Bulbulia, J.* Toward an evolutionary social neuroscience of religion / J. Bulbulia, U. Schjoedt // Religion, Brain and Behavior. — 2011. — Vol. 1, № 3. — P. 220—222.

18. *Campbell, D.* Attributing «Third World Poverty» in Australia and Malawi : A Case of Donor Bias? / D. Campbell, S. C. Carr, M. MacLachlan // J. of Applied Social Psychology. — 2001. — Vol. 31, № 2. — P. 409—430.

19. Christian religious functioning and trauma outcomes / J. I. Harris [et al.] // J. of Clinical Psychology. — 2008. — Vol. 64, № 1. — P. 17—29.

20. Cognitive and neural foundations of religious belief / D. Kapogiannis [et al.] // Proceedings of the National Academy of Sciences. — 2009. — Vol. 106, № 12. — P. 4876—4881.

21. *Correia, I.* When will a victim be secondarily victimized? : The effect of observer's belief in a just world, victim's innocence and persistence of suffering / I. Correia, J. Vala // Social Justice Research. — 2003. — Vol. 16, № 4. — P. 379—400.

22. *Dalbert, C.* The world is more just for me than generally : About the personal belief in a just world scale's validity / C. Dalbert // Social Justice Research. — 1999. — Vol. 12, № 2. — P. 79—98.

23. *Dittmar, H.* The perceived relationship between the belief in a just world and sociopolitical ideology / H. Dittmar, J. Dickinson // Social Justice Research. — 1993. — Vol. 6, № 3. — P. 257—272.

24. *Drescher, K. D.* Spirituality and trauma treatment : Suggestions for including spirituality as a coping resource / K. D. Drescher, D. W. Foy // National Center for PTSD Clinical Quarterly. — 1995. — Vol. 5, № 1. — P. 4—5.

25. *Furnham, A.* Just world beliefs and attitudes towards the poor / A. Furnham, B. Gunter // British J. of Social Psychology. — 1984. — Vol. 23. — P. 265—269.

26. *Furnham, A.* Belief in a just world : Review and critique of the individual difference literature / A. Furnham, E. Procter // British J. of Social Psychology. — 1989. — Vol. 28, № 4. — P. 365—384.

27. *Furnham, A.* Belief in a just world : Research progress over the past decade / A. Furnham // Personality and Individual Differences. — 2003. — Vol. 34, № 5. — P. 795—817.

28. *Hafer, C. L.* Investment in long-term goals and commitment to just means drive the need to believe in a just world / C. L. Hafer // *Personality and Social Psychology Bulletin*. — 2000. — Vol. 26, № 9. — P. 1059—1073.
29. *Hogg, M. A.* Religion in the face of uncertainty: An uncertainty-identity theory account of religiousness / M. A. Hogg, J. R. Adelman, R. D. Blagg // *Personality and Social Psychology Review*. — 2010. — Vol. 14, № 1. — P. 72—83.
30. *Hunsberger, B.* Religion, meaning, and prejudice / B. Hunsberger, L. M. Jackson // *J. of Social Issues*. — 2005. — Vol. 61, № 4. — P. 807—826.
31. *Inzlicht, M.* Reflecting on God: Religious primes can reduce neurophysiological response to errors / M. Inzlicht, A. M. Tullett // *Psychological Science*. — 2010. — Vol. 21, № 8. — P. 1184—1190.
32. *Inzlicht, M.* The need to believe: A neuroscience account of religion as a motivated process / M. Inzlicht, A. M. Tullett, M. Good // *Religion, Brain and Behavior*. — 2011. — Vol. 1, № 3. — P. 192—212.
33. *Johnson, D. D. P.* God's punishment and public goods / D. D. P. Johnson // *Human Nature*. — 2005. — Vol. 16, № 4. — P. 410—446.
34. *Lench, H. C.* Belief in an unjust world: When beliefs in a just world fail / H. C. Lench, E. S. Chang // *J. of Personality Assessment*. — 2007. — Vol. 89, № 2. — P. 126—135.
35. *Lerner, M. J.* Observer's reaction to the «innocent victim»: compassion or rejection? / M. J. Lerner, C. H. Simmons // *J. of Personality and Social Psychology*. — 1966. — Vol. 4, № 2. — P. 203—210.
36. *Lerner, M. J.* The belief in a just world / M. J. Lerner // *The Belief in a just World*. — N. Y., 1980. — P. 9—30.
37. *Liang, C. T. H.* Beliefs in an Unjust World: Mediating Ethnicity — Related Stressors and Psychological Functioning / C. T. H. Liang, C. M. Molenaar // *J. of Clinical Psychology*. — 2016. — Vol. 72, № 6. — P. 552—562.
38. *McIntosh, D. N.* Religion-as-schema, with implications for the relation between religion and coping / D. N. McIntosh // *The International Journal for the Psychology of Religion*. — 1995. — Vol. 5, № 1. — P. 1—16.
39. *Napier, J. L.* Why are conservatives happier than liberals? / J. L. Napier, J. T. Jost // *Psychological Science*. — 2008. — Vol. 19, № 6. — P. 565—572.
40. *Norenzayan, A.* The origin and evolution of religious prosociality / A. Norenzayan, A. F. Shariff // *Science*. — 2008. — Vol. 322. — P. 58—62.
41. *Pargament, K. I.* The bitter and the sweet: An evaluation of the costs and benefits of religiousness / K. I. Pargament // *Psychological Inquiry*. — 2002. — Vol. 13, № 3. — P. 168—181.
42. Posttraumatic symptoms, depression, and anxiety of flood victims: The impact of the belief in a just world / K. Otto [et al.] // *Personality and Individual Differences*. — 2006. — Vol. 40, № 5. — P. 1075—1084.
43. *Raney, A. A.* Punishing media criminals and moral judgment: The impact on enjoyment / A. A. Raney // *Media Psychology*. — 2005. — Vol. 7, № 2. — P. 145—163.
44. *Rubin, Z.* Belief in a just world and reactions to another's lot: A study of participants in the national draft lottery / Z. Rubin, L. A. Peplau // *J. of Social Issues*. — 1973. — Vol. 29, № 4. — P. 73—93.
45. *Rubin, Z.* Who believes in a just world? / Z. Rubin, L. A. Peplau // *J. of Social Issues*. — 1975. — Vol. 31, № 3. — P. 65—89.
46. *Shariff, A. F.* Mean gods make good people: Different views of God predict cheating behavior / A. F. Shariff, A. Norenzayan // *The International J. for the Psychology of Religion*. — 2011. — Vol. 21, № 2. — P. 85—96.
47. *Shaw, A.* Religion, spirituality, and posttraumatic growth: A systematic review / A. Shaw, S. Joseph, P. A. Linley // *Mental Health, Religion and Culture*. — 2005. — Vol. 8, № 1. — P. 1—11.
48. *Silberman, I.* Religion and world change: Violence and terrorism versus peace / I. Silberman, E. T. Higgins, C. S. Dweck // *J. of Social Issues*. — 2005. — Vol. 61, № 4. — P. 761—784.
49. *Silberman, I.* Religion as a meaning system: Implications for the new millennium / I. Silberman // *J. of Social Issues*. — 2005. — Vol. 61, № 4. — P. 641—663.
50. The illusion of external agency / D. T. Gilbert [et al.] // *J. of Personality and Social Psychology*. — 2000. — Vol. 79, № 5. — P. 690—700.
51. *Xie, X.* Belief in a just world when encountering the 5/12 Wenchuan earthquake / X. Xie, H. Liu, Y. Gan // *Environment and Behavior*. — 2011. — Vol. 43, № 4. — P. 566—586.
52. *Zagefka, H.* The Psychology of Charitable Donations to Disaster Victims and Beyond / H. Zagefka, T. James // *Social Issues and Policy Review*. — 2015. — Vol. 9, № 1. — P. 155—192.

# Конструкты процессуальной характеристики формирования индивидуальной картины мира

В. В. Запекина, Е. Б. Старовойтенко

## Рефлексивно-диалогичная картина любви

В статье представлены результаты исследования, посвященного теоретическому обоснованию и эмпирическому применению модели рефлексивно-диалогичного отношения Я — Другой, реализующегося в системе «измерений»: между-Я-и-Другим, Я-в-Другом, Другой-в-Я и Я-в-себе. Развивается идея о рефлексивности и диалогичности отношения к Другому, а также об их единстве как условиях полноты «картины» отношения, формирующейся в самосознании личности. В качестве критической возможности диалогичной реализации и рефлексивной данности отношения к другому человеку рассматривается отношение Я — любимый Другой. Оно исследуется посредством двух частных моделей: модели диалогических событий отношения к Другому и модели рефлексивных «фокусов» отношения Я — любимый Другой. На основе «наложения» данных моделей разработана авторская исследовательская методика-интервью «Я в отношении к любимому/ой», позволившая выявить различные варианты рефлексивной картины любви, с разной полнотой охватывающие «измерения» отношения Я — Другой. Эмпирически найдены варианты достаточно полной рефлексивно-диалогичной картины любви, характерные для значительной части исследованной выборки респондентов. Рефлексивная данность диалога любви рассматривается как важнейший аспект общего гуманистического мировоззрения личности.

**Ключевые слова:** личность, Я, Другой, отношение, любовь, диалог, рефлексия, картина любви.

### Введение

Отношение человека к человеку является одной из самых глубоких и сложных проблем гуманитарного познания, затрагивающих исследователей в научном и экзистенциальном планах, а также в плане самопознания. Мы обращаемся к этой проблеме в контексте психологии личности, с позиций ряда исследовательских установок, позволяющих по-новому раскрыть особый «личностный мир», «картину» этого мира, мировоззрение, конституируемые отношением человека к другому в условиях взаимодействия с ним и развития собственной внешней и внутренней жизни. Во-первых, мы акцентируем индивидуальную форму отношения, т. е. отношения конкретной личности к значимому другому человеку, или «Другому». Во-вторых, подчеркиваем значение развивающейся рефлексии личности в становлении, реализации и проживании эффектов отношения; рассматриваем отношение «Я — Другой», где Я может создать объемную «рефлексивную картину» своего взаимодействия с Другим. В-третьих, выявляем возможность охвата отношением Я — Другой множества его психологических «измерений»: межличностного, внутриличностного, трансличностного, внеличностного. В-четвертых, обосновываем многомерный диалог Я — Другой, происходящий в разных «измерениях» отношения как условие развития диалогичного Я личности. В-пятых, в качестве отношения личности, обладающего критическим потенциалом диалогичности, мы выделяем отношение «Я — любимый Другой» с целью эмпирически выявить варианты *рефлексивных картин любви*.

В процессе исследования были проанализированы и систематизированы философско-психологические идеи М. М. Бахтина, М. Бубера, В. А. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Ж.-П. Сартра, релевантные, на наш взгляд, выявлению и изучению новых аспектов проблемы отношения Я — Другой. Эмпирически, методом интервью, апробирована теоретическая модель диалогичного любовного отношения, предложенная Е. Б. Старовойтенко.

## 1. Отношение к Другому в единстве диалога и рефлексии

Возможности душевно-практической жизни каждого человека реализуются в связях с другими людьми. Важнейшим потенциалом индивидуальной жизни является совместность бытия с другим человеком как взаимное присутствие, отраженность друг в друге, встречаемость влияний, создание **диалогичной картины мира**, полной зрелых отношений к значимым другим.

Согласно **онтопсихологической** концепции С. Л. Рубинштейна [8] конкретный человек приобретает смысл существования лишь во взаимодействии, в составе совокупности людей, связанных культурой и деятельностью. Другой человек как значимость входит в бытие индивида посредством своих действий, созданных им вещей и предметов, взаимоотношений со многими другими людьми, а также посредством осознания индивидом присутствия другого в собственной жизни и установления собственного активного отношения к этому другому. Особенность данного отношения состоит в том, что оно реализуется **Я**, выступающим в нем и субъектом, и объектом. **Я** являюсь объектом для другого человека (Другого), являющегося объектом для меня как субъекта в моем отношении, предполагающем субъектность Другого.

В **отношении Я — Другой** развивается этическое начало жизни, которое требует от **Я** осознанно отнестись к Другому как к самому себе и отнестись к себе так, как хочешь, чтобы Другой относился к тебе. По сути, это любовь человека к человеку. Как аспект этичности отношения к Другому реализуется также ответственность **Я**, поскольку любой поступок или действие личности является в рефлексии реальным изменением условий жизни Другого и многих людей, вовлеченных в его жизнь. Взаимная активность, этика и рефлексия **Я** в бытии с-Другим являются фундаментальными фактами человеческого существования.

В **экзистенциальном** понимании Ж.-П. Сартра [9] особенностью человека является необходимость в Другом и в бытии для Другого. В самосознании и рефлексии **Я-для-себя** отсылает к **Я-для-Другого**, формируя «основные структуры индивидуального бытия». При этом существование Другого — это случайность, конституируемая его **взглядом** как моментом встречи и событий «между», генез которых для **Я** во многом неизвестен. **Я** встречаю Другого как значимость в «ситуации взгляда» на меня. Необходимость и важность Другого заключается в том, что Другой, обращая свой взгляд на меня, хранит секрет, содержащий знание о том, чем я являюсь на самом деле; я обретаю сознание «обладания» мной Другим. Другой становится тем, кто «сокрыл» мое бытие, и я не могу увидеть себя так, как меня видит Другой. Но именно Другой во взгляде и действии «навстречу» делает возможным тот факт, что «я существую», «мыслю о себе», «ценю свою свободу». Изначальный смысл **бытия Я-для-Другого** — это конфликт, т. к. то же самое происходит и с Другим: все то, что необходимо для меня, является необходимым и для Другого, в том числе попытки вернуть свою свободу в отношении ко мне. Таким же образом, как я пытаюсь «освободиться» от Другого, овладев своим бытием в активном отношении к нему, Другой пытается «освободиться» от меня.

Другой наблюдает за мной, оценивает меня, придает мне качества, о которых я не подозреваю и которыми, возможно, не обладаю. И здесь **Я** может рефлексивно присвоить активность другого человека как «рассматривающего» и «знающего» Другого. **Я-для-себя** внутренне отождествляется со свободой Другого как основывающей бытие **Я-в-себе**. Бытие в себе самом «**Другим**» — *важнейшее условие отношения Я — Другой*.

Развивая **экзистенциально-диалогический** взгляд на отношение человека к человеку, М. Бубер [3] отмечал, что человек открывается для самого себя только тогда, когда открывается для Другого. Открытие происходит через **диалог** или такую связь между двумя людьми, в которой один вызывает другого на значимый ответ. В истоке и результате диалога имеет место «встреча» как акт взаимного притяжения личностей, в котором появляется возможность человека узнать Другого и себя как «Другого» для другой личности и для самого себя [13]. Это наиболее близкое, доверительное и непосредственное отношение Я — Другой, выступающее отношением Я — Ты. Между Я и Ты нет никакой цели и предвосхищения; я становлюсь Я, соотнося себя с Ты; только став собой, Я говорю другому «Ты»; только имея опыт внешнего и внутреннего диалога с другим человеком, я могу открыть себя в качестве «Ты». Два человека встречаются в полноте внешних и внутренних пространств «между», представленных каждому. Во встрече Я видит и избирает Ты, сам становится избранным, может длиться и устоять в отношении, воздействовать и принимать воздействия Ты. Это путь к диалогичному отношению Я, открытый к диалогичному отношению Другого. Однако найти полную, «исполнившуюся» взаимность во встречных отношениях невозможно, т. к. Я — не Другой.

Ситуация взаимности характеризуется тем, что Я в своей активности отражается в Ты и активное Ты отражается в Я. Этот принцип обособывается в концепции «**отраженной субъектности**» В. А. Петровского [6]. Отраженная субъектность рассматривается как бытие Я в Другом и для Другого, как «инобытие» одного человека в другом. Отражаясь в Я, Другой выступает как активное деятельное начало, которое может изменить взгляд отражающего на вещи, произвести изменения в системе его отношений к миру. То же происходит и с Другим, отражающим Я. Активное **взаимное отражение** проявляется в таком эффекте межиндивидуальных влияний, как переживание Я своего собственного развития и изменения в качестве субъекта в другом человеке. Другой осознается Я как источник своего нового смысла, благодаря которому он становится «значимым Другим». Другой выступает основанием развития Я в связи с движущими противоречиями между самоотношением, отношением Другого и отношением к Другому, между субъектностью Я в Другом и Другого в Я. В процессе развития личности отраженный Другой глубоко проникает в ее сознание, самосознание и действие, формируя *личностную картину мира*, где Другой — неотъемлемое, активное, сознательное, созидательное начало. Как следствие, Я одного человека становится неотделимо от субъективированного Я другого человека и в то же время оба остаются для личности независимыми и автономными.

Чувственный и рефлексивный образ Другого может стать для личности аспектом собственного «Я» и постепенно превратиться в «**Другое Я**». Оно способно инициировать и направлять активность личности, придавая ей качество «самоопределяющейся». Изначально диадное отношение Я — Другой приводит к тому, что субъект отражается в себе самом, «претворив» в Я представление о субъектности Другого. Данная трансформация, благодаря особой рефлексивно-феноменологической установке и активности личности, может перейти в форму «идеального отношения» к Другому [2].

В русле **диалогического** подхода к познанию *внутреннего мира человека* М. М. Бахтин [1] развивает идею, что во взаимодействии с Другим происходят реализация собственного потенциала и собственной самости личности, постижение другого человека и приобщение к его интрапсихическому миру,

а также возникновение особого диалога с Другим, развертывающегося в душевном мире личности. Подчеркиваются наличие и важность внутриличностного взаимодействия Я — Ты, в наибольшей степени удовлетворяющего потребности в близости, понимании и сопереживании.

В реальном взаимодействии с Другим личность встречает «внеаходимость» и «избыточность» Другого в плане его возможностей увидеть в ней то, что скрыто от ее собственного взгляда на себя. Эффекты видения себя Другим личность вбирает в «образ Я» как часть картины своего отношения к нему. В собственном душевном мире Я постигает себя «под взглядом» Другого, отождествляясь с ним и одновременно отличая его от себя в качестве «внутреннего Другого». Во **внешнем и внутреннем диалогах** с Другим личности рефлексивно и нерефлексивно дается собственное представление о себе, впечатление, произведенное ею на Другого, образ Другого, данный в избытке его видения личностью, воображаемое «Я» как реальное и потенциальное представление Другого о данной личности. Полагаем, все это можно объединить понятием **«картина диалога»**.

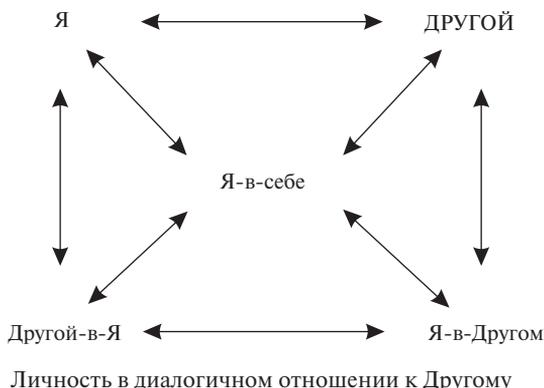
Основой развивающегося отношения к Другому является определенное свойство личности, называемое **диалогичностью**. Обладая им, человек способен добровольно и свободно вступить в диалог, реализовать его посредством различных психологических средств (взгляд, жест, чувство, мысль, рефлексия, высказывание, деятельность, поступок). Данное свойство личности формируется в течение жизни, и каждый последующий возрастной этап вносит свой вклад в его развитие. В диалоге важно не только то, в какой форме он осуществляется; важна диалогическая интенция, под которой понимаются большая или меньшая готовность и серьезность намерения личности осуществлять диалог [4].

Отнестись к другому человеку нельзя, если личность пытается это делать на основе безучастного познания. Подойти к человеку и раскрыть его можно лишь эмпатически, диалогически, рефлексивно, в душевно-практическом общении с ним от имени «Я». Присутствие «другости» в разнообразии внешней и внутренней жизни личности становится той предпосылкой, которая позволяет понимать и творчески отображать другого человека и себя в мире Другого.

В отношении к себе человек должен взглянуть на себя глазами Другого, найти в себе Другого, стать для себя «Другим». Личность постоянно и напряженно ловит отражения своей жизни в других, обретает опыт взгляда на себя глазами других, узнает свои внутренние отражения других и на этой основе возвращается в-себя, что означает наступление «резюмирующего события», совершающееся в категориях «Я» и «собственная жизнь». В те моменты, когда Я смотрит на другого человека, находящегося напротив него, их внеаходимые и действительно переживаемые «миры» и кругозоры не совпадают. В каждый момент, как бы близко Я и Другой ни взаимодействовали, они не могут узнать друг друга без вступления в диалоги. Необходим реальный диалог Я и Другого, диалоги отраженных друг в друге внешних и внутренних миров каждого, диалог Я с собой, отразившим Другого. В диалоге происходит **восполнение миров**, кругозоров, мировоззрений Я и Другого и процесс восполнения осознается каждым как расширение собственного мира за счет «вложения» мира другого человека.

В контексте **персонологического** подхода [7], предполагающего синтез изложенных идей, Е. Б. Старовойтенко разработала модель диалогического отно-

шения Я к Другому [10; 11], охватывающего объективные и субъективные «**измерения**» взаимодействия личности и другого человека, получившие следующие обозначения: «**между-Я-и-Другим**», «**Я-в-Другом**», «**Другой-в-Я**», «**Я-в-себе**». Взаимосвязи ряда из этих «измерений» представлены на рисунке.



При условии **рефлексивного** охвата «измерений» и обобщения их в Я как субъекте отношения к Другому мир диалога личности может быть представлен ей в сложнейшей *внутренней картине*, где сменяют и переходят друг в друга образы взаимодействия: «Я — между-Я-и-Другим», «Я — Я-в-Другом», «Я — Другой-в-Я», «Я — Я-в-себе».

Сквозь призму «измерений» обнаруживается последовательность **диалогических событий**, которые в общей динамике конституируют зрелое отношение Я — Другой. В рефлексии и активном проживании данные события образуют следующий континуум: встреча с Другим; реализация активности в адрес Другого; вызов Другого на встречную активность; узнавание себя во взгляде, жесте, высказывании и действии Другого; продуктивное взаимодействие с Другим и его взаимные развивающие эффекты; обобщение представлений о внешности, свойствах и активности Другого в его «внутреннем образе»; раскрытие «образа себя» во внутреннем мире Другого; обращение к себе из внутреннего мира Другого с установкой на развитие реального взаимодействия; досоздание образа своего «внутреннего Другого» на основе знания о своей представленности в нем; взгляд на «внутреннего Другого» с позиций реального Другого; передача реальному Другому своего представления о нем; возврат в-себя для самопознания в контексте отношения к Другому; выход на новый уровень реального взаимодействия с ним; самораскрытие в мире на основе нового опыта «бытия-с-Другим».

Эти диалогические события в отношении Я — Другой могут быть индивидуально реализованы и отрефлексированы с различной полнотой. Ряд событий могут оказаться не осуществленными и рефлексивно не представленными Я. Качество и динамика разных событий могут обусловить их осознание как конфликтующих друг с другом. Некоторые аспекты событий остаются скрытыми от Я. В частности, во многом неизвестным может оказаться то, как объекты мира даются Другому; каким Другой является сам-для-себя; каким Я становится непосредственно под взглядом Другого; какова полнота представленности Я для Другого; как меняется отношение Я к Другому в присутствии третьих лиц; каково присутствие Я во внутреннем мире Друго-

го, не осознаваемое Другим; в чем высший смысл того, что Я и Другой вручены и поручены друг другу.

Я как субъект отношения к Другому, в зависимости от уровня рефлексивности, диалогичной полноты освоения «измерений» отношения, характера активности во внешнем и внутреннем взаимодействии с Другим, может приобрести ту или иную форму генеза [12].

*Развитие Я в отношении к Другому. Рефлексия в полноте «измерений» отношения к Другому. Активность Я во внешнем и внутреннем взаимодействии с Другим. Гармоничный синтез в-себе тенденций отношения. Утверждение в отношении высокой значимости и свободы Другого наряду с открытием своей значимости и свободы для него.*

*Необретение Я в Другом. Отсутствие рефлексивной фокусировки на представленности себя во внутреннем мире Другого при смещении рефлексии и активности на внешнее взаимодействие с Другим. Игнорирование внутренней позиции Другого как отклика на присутствие, отношение и действия Я.*

*Исчезновение Я в Другом. Принятие Я доминирования Другого над собой во внешнем взаимодействии. Сверхценность знания о своем присутствии в мире Другого. Отчуждение от возможности быть автономным и свободным в-Другом-для-Другого. Внутреннее отождествление Я с Другим, отказ от развития Я-в-себе.*

*Потеря Я в Другом. Рефлексия своей непредставленности в Другом, сознание утраты части своего бытия, связанной с существованием и самопознанием Я во внутреннем мире Другого. Осознание невозможности активно реализовать отношение «между», полноценно вступить в диалог с «внутренним Другим».*

*Открытие Другого в Я. Рефлексия высокой значимости Другого в своей внешней и внутренней жизни; ценность диалога с «внутренним Другим». Восполнение своих возможностей и ресурсов на основе познания Другого и внешнего и взаимодействия с ним. Забота Я о развитии образа себя в-Другом путем раскрытия его роли в своей жизни.*

*Усиление Я в отношении к Другому. Рефлексивное раскрытие потенциалов Другого с целью расширения возможностей Я во взаимодействии «между». Повышение уровня своей активности в-Другом. Идентификация с «лучшим собой», представленным в Другом. Овладение «внутренним Другим» как ценной ипостасью Я и повышение самоценности на основе реального признания Другим.*

Полнота реализации диалога во всех «измерениях» отношения к Другому и данность этой полноты в целостном рефлексивном образе отношения являются существенными детерминантами диалогического Я [16] в общей системе его детерминации и самодвижения. Я, реализующее рефлексивно-диалогичное отношение к Другому, становится для личности важнейшим элементом картины данного отношения.

Обратимся к рассмотрению особой формы отношения Я — Другой, которая, на наш взгляд, может обладать критическим потенциалом диалогичности и рефлексивности. Речь пойдет об отношении Я — любимый Другой.

## 2. Диалогичность и рефлексивность отношения Я — любимый Другой

Любовное отношение к Другому как бы говорит: «Хорошо, что ты существуешь». И именно в нем человек начинает ощущать и воспроизводить свое подлинное бытие, т. к. в любви человек существует для-Другого. Это существование имеет аспект исключительности, которая проявляется в чувстве «избирательного сродства» с Другим. Подлинная любовь является изначально безусловной, исходя из своей природы, и принимает другого человека как уникального, вне зависимости от того, какими качествами и проявлениями он обладает. Любовное отношение личности реализуется в духовно-смысловом измерении, что помогает открыть и усилить уникальность другого человека [14].

Любовь есть утверждение сущности Другого. Любимый в контексте отношения любящего не может существовать как «маска», он предстает в полноте своего внутреннего и внешнего бытия. М. Бубер [3] отмечал, что если любовь не видит другого человека в его целостности, она является «слепой», и в этом

случае она не подчинена основному факту отношения. Любовь как отношение способствует выявлению и творению образа любимого, т. к. любящий способен «увидеть» и почувствовать те стороны любимого, которые невидимы другим людям, вступающим с данным человеком в иные отношения и вскрывающим часто лишь его функциональные свойства. В любви «Ты» для Я не становится присваиваемым «содержанием», а является полноправным участником **любовного диалога** «между Я и Ты». Я не «владеет» любимым, а несет за него ответственность, при реализации которой возникает чувство равенства любящего и любимого. Будучи на равных, «Я» любящих открывают друг другу свои «Ты». Осознание, рефлексия любящим диалогов Я — Ты превращает любовь в «метафизический факт».

Глубокий феноменологический взгляд на любовное отношение личности принадлежит Ж.-П. Сартру [9]. В его понимании любовь всегда заключает в себе движущий конфликт взаимоотношения, связанный с тем, что каждый из субъектов так или иначе ограничивает свободу другого и никакое любовное желание не способно побороть возникающее в ответ сопротивление. В любовном отношении любящий не стремится владеть любимым как вещью: любящий хочет владеть свободой любимого. В этом заключается основное противоречие — любящий стремится обрести власть над свободой любимого, но в то же время сам вынужден ускользать от встречного «захвата» своей свободы. И от того, к какой из возможностей разрешения противоречия обратится любящий, зависят перспектива его отношения и границы его рефлексии любви.

Любящий в стремлении быть любимым способен заражать Другого его собственной фактичностью и побуждать Другого воссоздавать себя как условие его собственной свободы. В свою очередь, любимый со своей свободой может становиться для любящего условием раскрытия собственной фактичности и реализации свободы. Выбор и реализация такой взаимной обусловленности являются наилучшим разрешением противоречия любви для любящего. По сути, это «диалогичное» вовлечение Другого в процесс утверждения существования друг друга и высвобождение сил для взаимности. Сартр подчеркивает, что в себе самом человек никогда не имеет достаточно силы, чтобы любить и вызвать любовь. Этим обосновывается необходимость для любящего вовлечь Другого в проект полюбить себя. Встречное любовное отношение может родиться у любимого в диалоге, из опыта самоотчуждения и «бегства» к любящему в ответ на его призыв.

Любовь актуализирует и выводит на уровень рефлексии личные возможности и потенциалы, заставляя любящего развиваться и достигать. Однако, находясь в любви, он страдает от невозможности до конца реализовать и осознать полное единство с любимым, поскольку тот не «Я», он «Другой». Любящему необходимо инициировать и удерживать диалог для максимального субъективного сближения, видения и признания любимого, который сможет при этом увидеть и признать любящего, пережить его внутреннюю близость и передать ему то, что он узнал о нем. Я может любить только в полном осуществлении и создаваемой диалогичности своего отношения. Недиалогичности отношения могут способствовать попытки Я внутренне владеть любимым как «объектом» своих чувств, воображения и фантазии, лишая его свободы быть реально живущим и быть самим собой. В пределе, без притока живых сил взаимодействия с любимым, власть над ним постепенно убивает любовь; Я теряет опору в-Другом; любящий остается один [9].

Путь Я к преодолению стремления «владеть» любимым, к высвобождению его жизненных потенциалов состоит в отношении Я, направленном на взаимопонимание, согласие, совместную продуктивную деятельность, а также на рефлексию их процессов и эффектов в-себе и в-любимом. Диалог становится для Я активным, конструктивным способом разрешения коллизий любви. Жизненный, рефлексивный «настрой на любимого» может стать богатейшим ресурсом «выходов» личности в расширенное взаимодействие с другими людьми, основанное на принятии, уважении и партнерстве.

Полагаем, что рефлексивно-диалогичную динамику отношения Я — любимый Другой можно представить в **модели**, преломляющей и конкретизирующей приведенную выше модель диалогических событий в отношении к Другому. Здесь указанные события протекают в любовном отношении Я, представляя собой возможности и объекты **рефлексии** данного отношения в «измерениях»: между-Я-и-любимым Другим, Я-в-любимом Другом, любимый Другой-в-Я, Я-в-себе.

Приведем диалогические события любви как возможные «фокусы» рефлексии любящего: Я во встрече с Другим переживает его значимость для себя, открывает его как своего любимого / Я осознает затронутость обликом любимого, во взгляде постигает ценность его телесности / Я вводит любимого и разделяет с ним реальный мир совместных действий, речевого обмена, творчества / Я «вбирает» любимого в свой внутренний мир, преодолевая его инаковость, объектность, оставляя ему свободу быть собой / Я достигает своего присутствия во внутреннем мире любимого / Я создает образ любимого по лучшим впечатлениям / Я открывает себя во «внутреннем взгляде» любимого / Я внутренне отождествляется со своим образом любимого, сохраняя двойное отрицание: Он — не Я, а Я — не Он / Я выводит любимого из системы традиционной идентичности, основанной на оценке по критериям «качеств», открывает его в-отношениях / Я узнает себя в моментах своей любви, которые ограничивают автономию, свободу его и любимого, преодолевает их / Я постигает себя в масштабе «жизни, направленной к Другому», познает себя с-любимым, в-любимом, для-любимого / Я превосходит свою относительную «потерю» в любимом, открывая достоинства «Мы» внешнему миру.

Данная модель стала основой разработки авторской исследовательской методики, имеющей форму интервью, нацеленного на реализацию возможностей рефлексии и выявление индивидуальных вариантов рефлексивной картины отношения Я — любимый Другой. Методика нашла применение в эмпирическом исследовании, проведенном В. Запекиной на базе кафедры психологии личности департамента психологии НИУ ВШЭ.

### **3. Варианты рефлексивной картины отношения Я — любимый Другой**

В исследовании приняло участие 40 человек (28 женщин и 12 мужчин) в возрасте от 19 до 33 лет, принадлежащих к одной культуре. Участники исследования — люди, проживающие, согласно их субъективной оценке, взаимное любовное отношение.

Авторская методика «Я в отношении к любимому/ой» содержит 31 вопрос, каждый из которых актуализирует и направляет рефлексию респондента в одно из «измерений» проживания любовного отношения: между-Я-и-любимым Другим, Я-в-любимом Другом, любимый Другой-в-Я, Я-в-себе.

### Вопросы интервью «Я в отношении к любимому/ой»

- Сколько дней/месяцев/лет Вы ощущаете себя влюбленным/влюбленной?
- Как Вы поняли, что Ваш партнер значим для Вас? Какие чувства Вы испытали в связи с этим?
- В какой момент Вы поняли, что Вы значимы для Вашего партнера?
- Хорошо ли Вам быть в этом состоянии? Какими словами Вы бы описали свое чувство «влюбленности»?
- Знает ли Ваш любимый/любимая о том, что Вы к нему испытываете?
- Как Вы думаете: взаимно ли Ваше чувство? Чувствуете ли Вы себя любимым/любимой и желанным/желанной для партнера?
- Переживаете ли Вы зависимость от того, что думает, воображает и что делает партнер в Ваш адрес? Как относитесь к этому переживанию?
- Что обычно наполняет Ваше взаимодействие, общение, беседы?
- Переживали ли Вы в Ваших взаимоотношениях моменты полного взаимопонимания, сопричастности, сопереживания? Как часто это происходит?
- Родждается ли в Вашем взаимодействии то, что Вы можете назвать «Мы»? Что именно?
- Чувствуете ли Вы себя частью внутреннего мира любимого человека, частью его Я?
- Как Вы думаете, каким Вас видит любимый/любимая?
- Что испытываете, когда Ваше отражение в любимом человеке не совпадает с Вашими представлениями о себе?
- Много ли Вы знаете о своем любимом/любимой? Или в нем/ней больше неизвестного для Вас?
- Что самое важное для Вас в том, что Вы знаете о нем/ней?
- Что Вы испытываете, когда Ваш образ партнера не совпадает с реальным любимым/любимой?
- Какой символ или образ рождается у Вас, когда Вы представляете любимого человека?
- Каким символом можете обозначить себя в отношении к любимому?
- Как Вы думаете, знает ли она/он о том месте, которое занимает в Вашей жизни?
- Хотели бы Вы быть ближе со своим партнером? Или, может, наоборот, предпочитаете держаться на расстоянии?
- Можете ли Вы сказать: «Я — это Он, а Он — это Я»?
- Что происходит с Вами в его/ее реальном присутствии? Что происходит в Вами в воображаемом его/ее присутствии?
- Откровенны ли Вы в своих разговорах с ним/ней? Что не можете высказать?
- Как Вы реагируете, когда партнер недоволен Вами?
- Какой реакции ожидаете от партнера, когда выражаете недовольство им?
- Как часто чувствуете себя самим/самой собой во взаимодействии с любимым/любимой?
- Какие у Вас есть ожидания по поводу Ваших отношений? Как Вы видите их в будущем?
- Что бы Вы хотели изменить в себе и в нем/ней в контексте Ваших отношений?
- Чувствуете ли внутреннее согласие с Вашими отношениями и с собой в этих отношениях?
- Ваша любовь — это сила, которую можно использовать для своего дальнейшего развития и достижений, или то, что для своего существования, наоборот, требует энергию и внутренние ресурсы?
- Как Вы считаете, на данном этапе Ваших отношений можно говорить о том, что Ваша любовь дала какие-то «плоды», результаты? Как Вы чувствуете: эти отношения дают Вам силу для развития, для достижений? Является ли любовь опорой для Вас?

В целях определения уровня диалогичности и рефлексивной данности любовного отношения для каждого из его «измерений» были выделены параметры, позволяющие оценить полноту их рефлексивной картины (табл. 1). Использовалась процедура кодирования и перевода ответов каждого респондента в количественные данные, заключающаяся в определении среднего значения от 0 до 3 баллов по всем «измерениям» отношения на основе их оценки по выделенным параметрам. Уровень диалогичности отношения определялся исходя из следующих показателей рефлексивной выраженности его «измерений»:

- 0—1 балл — «измерение» рефлексивно не выражено;
- 1—2 балла — «измерение» достаточно рефлексивно выражено;
- 2—3 балла — «измерение» ярко рефлексивно выражено.

При оценке «измерений» по выделенным параметрам и выставлении баллов рефлексивной выраженности «измерений» использовался метод экспертных оценок.

**Параметры оценки рефлексии отношения Я — любимый Другой в различных «измерениях»**

«Измерения» проживания и рефлексии любовного отношения	Параметры оценки полноты рефлексии любовного отношения
«Между-Я-и-любимым Другим»	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Реализация любовного отношения в данном измерении;</li> <li>— значимость для Я реализации отношения в данном измерении;</li> <li>— содержательность текстов ответов, посвященных данному измерению отношения;</li> <li>— объем совместной активности, осуществляемой «между» Я и Другим;</li> <li>— субъективно проживаемая атмосфера взаимодействия;</li> <li>— положительная/негативная оценка Я взаимодействия в измерении «между»;</li> <li>— полнота присутствия Я-любящего в данном измерении;</li> <li>— оценка Я полноты и качества присутствия любимого в данном измерении;</li> <li>— чувство непосредственного контакта Я с Другим;</li> <li>— видит ли Я себя активно ведущим в измерении «между»;</li> <li>— уровень рефлексии отношения Я — Другой в измерении «между»</li> </ul>
«Я-в-любимом Другом»	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Реализация любовного отношения в данном измерении;</li> <li>— значимость для Я реализации отношения в данном измерении;</li> <li>— содержательность текстов ответов, посвященных данному измерению отношения;</li> <li>— отчетливость, полнота образа Я во внутреннем мире Другого;</li> <li>— положительная/негативная оценка представленности Я во внутреннем мире Другого;</li> <li>— оценка Я своей активности во внутреннем мире Другого;</li> <li>— в каком соотношении Я и Другой представлены во внутреннем мире Другого;</li> <li>— уровень рефлексии любовного отношения в измерении «Я-в-Другом»</li> </ul>
«Любимый Другой-в-Я»	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Реализация любовного отношения в данном измерении;</li> <li>— значимость для Я реализации отношения в данном измерении;</li> <li>— содержательность текстов ответов, посвященных данному измерению отношения;</li> <li>— отчетливость, полнота образа Другого во внутреннем мире Я;</li> <li>— положительная/негативная оценка присутствия Другого во внутреннем мире Я;</li> <li>— оценка Я активности Другого в своем внутреннем мире;</li> <li>— в каком соотношении Я и Другой представлены в Я;</li> <li>— уровень рефлексии любовного отношения в измерении «Другой-в-Я»</li> </ul>
«Я-в-себе»	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Реализация любовного отношения в данном измерении;</li> <li>— значимость для Я реализации отношения в данном измерении;</li> <li>— содержательность текстов ответов, посвященных данному измерению отношения;</li> <li>— отчетливость, полнота образа «себя» в любовном отношении Я — Другой;</li> <li>— положительная/негативная оценка «себя» в любовном отношении Я — Другой;</li> <li>— осознание Я своих изменений под влиянием любви и любимого;</li> <li>— соотношение власти Другого над собой и своей автономии, испытываемых Я в любви;</li> <li>— уровень рефлексии любовного отношения в измерении «Я-в-себе»</li> </ul>

Анализ интервью заключался в оценке отношения каждого респондента по выделенным параметрам, в обнаружении ярко выраженных «измерений» проживания любовного отношения, в определении меры полноты диалогич-

ного отношения, проявляющейся в рефлексивном охвате того или иного количества «измерений» отношения.

Анализ показал, что самым выраженным оказалось «измерение» между-Я-и-любимым Другим (32 респондента). Вопросы интервью, относящиеся именно к этому «измерению», вызвали максимально красноречивые и развернутые ответы (табл. 2). Как правило, они являются спонтанными, эмоционально окрашенными, выражающими разнообразную гамму чувств, как позитивных, так и негативных.

Таблица 2

**Рефлексия «измерения» между-Я-и-любимым Другим**

<p>P12: «Мы много говорим об истории, о литературе, о людях. В свободное время мы путешествуем, проводим время с нашими семьями, обсуждаем литературу или какие-то наши последние жизненные переживания. Что мне особенно нравится, нам совершенно неважно, где это самое время проводить, когда мы вместе. Нам везде и всегда будет интересно вдвоем»</p>
<p>P9: «Мы любим просто гулять. Просто по улицам, мы в ходе прогулок беседуем, география не важна: мы просто идем, беседуем о своем и даже можем не заметить, что мы куда-то пришли. Мы можем и смотреть что-то вместе, у нас шутки общие, можем даже иногда книги параллельно читать вместе, потом обсуждаем. Планы на будущее обсуждаем. Вообще говорить можем о чем угодно...»</p>

Наименее выраженным оказалось «измерение» Я-в-себе (7 респондентов). При этом важно отметить следующее: респонденты с выраженным «измерением» Я-в-себе представляют две крайности. К одной крайности относятся те из них, у которых рефлексивно представлены все четыре «измерения» любовного отношения-диалога (4 респондента). Вторую крайность представляют те, у кого в рефлексивной картине любовного отношения представлено только одно это пространство (3 респондента). В текстах этих людей любовное отношение сильно проблематизируется, включает в себе острые конфликты (табл. 3).

Таблица 3

**Рефлексия «измерения» Я-в-себе**

<b>В рефлексивной картине четырех «измерений»</b>	<b>В рефлексивной картине первого «измерения»</b>
<p>P11: «Я вообще считаю эти отношения настолько важными, что я иногда не представляю, как люди другие без этого живут. Мне кажется, что если бы его у меня не было, я бы вообще не знала, что я бы в жизни делала. Тут не в плане бытовом, а в плане того, с кем бы я делилась переживаниями. Подруга — это одно, а здесь даже какой-то совсем другой уровень»</p>	<p>P16: «Вообще я раньше была уверенней в себе в плане моего ума, встретившись с ним, я стала чувствовать себя глупой очень и не потому, что он там как-то себя проявляет как умник большой, а потому, что у него, как мне кажется, к людям это требование есть, чтобы они были интеллектуально на уровне каком-то, и меня это подавляло, иногда вообще не хочется мнение свое высказывать»</p>
<p>P15: «Без этих отношений я бы вообще не видела смысла что-то делать. Ну ходишь на работу и ходишь, ну а смысл? Меня это может вдохновлять на рисование. Летом я вдруг пошла заниматься танцами»</p>	<p>P26: «Я знаю в глубине души, что она любит меня и ценит, что я важен для нее, но на уровне эмоций, чувств, переживаний нет. Мой эмоциональный фон трубит мне о том, что для нее есть все что угодно, что-то важное, что-то значимое, но только не отношения... Поэтому мой разум говорит: она тебя любит, а мои эмоции: она это не показывает»</p>

«Измерение» Я-в-любимом Другом, несмотря на его относительно яркую рефлексивную выраженность (17 респондентов), часто начинало активно

осознаваться в результате поиска ответов на вопросы интервью, при направленной актуализации рефлексии (табл. 4).

Таблица 4

**Рефлексия «измерения» Я-в-любимом Другом**

— Ощущаешь ли ты себя частью внутреннего мира своего партнера? — P21: ( <i>Пауза</i> )... Полезно мне сейчас вот это интервью ( <i>улыбается</i> ). Интересно сравнивать самому
— Как ты считаешь, какой тебя видит твой партнер? — P32: ( <i>Пауза</i> )... Ну тяжело за других говорить, что они видят в первую очередь. Ну умной меня считает, хозяйственной, немного высокомерной, особенно по отношению к другим людям

«Измерение» любимый Другой-в-Я оказалось также ярко рефлексивно выраженным (15 респондентов), однако анализ показал, что активное проживание любовного отношения в нем осуществляется одновременно с его проживанием в других «измерениях». Следует отметить, что часто респонденты, отвечая на вопрос, связанный с проживанием любовного отношения в «измерениях» между-Я-и-любимым Другим или Я-в-себе, в своих высказываниях невольно попадают в «измерение» любимый Другой-в-Я (табл. 5).

Таблица 5

**Рефлексия «измерения» любимый Другой-в-Я**

P35: «Ну, скажем так, есть такие вещи, где мне критически важно его мнение. Это внешний вид: то, как я выгляжу, должно ему нравиться. Если есть какие-то вещи, которые ему не нравятся, я ношу или дома или вообще не ношу. Он достаточно деликатно критикует. Если не нравится платье, то он предложит надеть что-то сверху ( <i>смех</i> ). То есть он очень мягко делает замечание. И это даже будет звучать не как замечание, а как идея. Вообще он свою точку зрения умеет очень хорошо аргументировать, и этому я у него, кстати, хорошо научилась»
P17: «У нас в общении сейчас меньше трепетности, поэтому я могу на него повысить голос или поругаться с ним, он отвечает в гораздо меньшей степени, потому что у него другой темперамент и воспитание. Он немного закрытый всегда и сейчас тоже. И не очень со мной любит своими переживаниями делиться»

Результаты подсчета баллов, характеризующих рефлексивно-диалогичную картину отношения Я — любимый Другой по признаку выраженности различных «измерений» отношения, оказались следующими (табл. 6).

Таблица 6

**Варианты рефлексивной картины «измерений» любовного отношения**

Количество выраженных «измерений» отношения	Сочетания «измерений» отношения Я — любимый Другой	Количество респондентов
0	нет	4
1	— «между-Я-и-любимым Другим» — «Я-в-себе»	6
2	— «между-Я-и-любимым Другим» и «любимый Другой-в-Я» — «между-Я-и-любимым Другим» и «Я-в-любимом Другом»	14
3	— «между-Я-и-любимым Другим», «любимый Другой-в-Я», «Я-в-любимом Другом»	12
4	— «между-Я-и-любимым Другим», «любимый Другой-в-Я», «Я-в-любимом Другом», «Я-в-себе»	4

Исследование показало, что тексты интервью тех респондентов, у которых рефлексивно выражены три и больше «измерений» любовного отношения, т. е. отношение является достаточно диалогичным, оказались более содержательны, целостны и эмоционально насыщены, чем у других участников исследования. Полученные результаты показали, что рефлексивная активность, вопреки распространенным философско-психологическим представлениям, может нарушать поступательного характера любовного отношения. Полагаем, однако, что развивающая роль рефлексии проявляется прежде всего в контексте диалогичного любовного отношения личности.

В качестве примера яркой рефлексивной выраженности всех «измерений» отношения Я — любимый Другой и соответственно диалогичности отношения приведем фрагменты интервью одной из респонденток.

**«И:** Можешь вспомнить тот момент, когда ты поняла, что в него влюблена? Опиши эту ситуацию и свои переживания по этому поводу.

**Р:** Мы с ним познакомились летом, в июле, и я первое время, 8 месяцев, встречалась с его лучшим другом (смех). И мы параллельно с ним общались, причем с ним на тот момент встречалась моя подруга (смех). Это вообще так глупо все было: мы с теми партнерами постоянно ссорились, а друг другу жаловались на них. Получилось так, что за эти 8 месяцев он мне стал лучшим другом. И был такой переломный момент, когда я поняла, что он мне больше чем друг и что я в него практически влюблена. Это случилось даже до наших отношений. То есть можно сказать так: я в него влюбилась, и отношения из дружеских в любовные перешли по моей инициативе...

**И:** Мы говорили про влюбленность. А можешь вспомнить момент, когда ты поняла, что он для тебя важен и значим?

**Р:** Я думаю, что важен он стал раньше... Мы познакомились летом, потом осень мы почти не общались, а вот зимой начали проблемы друг друга обсуждать, начали переживать друг за друга. Вообще, официальной датой наших отношений мы считаем первый поцелуй.

**И:** В какой момент ты поняла, что ты для него важна и значима?

**Р:** Здесь сложнее уже как-то (задумалась)... Какие-то проявления ревности. Он такой человек: я, например, чувствую, что он меня любит, но он как будто бы скрывает свои чувства. То есть я что-нибудь делаю и случайно замечу, что он смотрит на меня. И если он увидит, что я это заметила, он может резко сделать вид, что этого не было. Он в целом свои чувства скрывает.

**И:** Какими словами ты бы описала свое чувство? Хорошо ли в этом состоянии находиться?

**Р:** Я вообще считаю это настолько важным, что я иногда не представляю, как люди другие без этого живут... Это определенно точно радость, ощущение, что какая-то очень трогательная близость, душевность, комфорт. Все только очень хорошее и позитивное. Я даже не понимаю, как некоторые люди говорят, что любовь — это страдание и боль.

**И:** Ощущаешь ли ты себя любимой и желанной в этих отношениях?

**Р:** Да, ощущаю... Существует какое-то чувство радости. Я всегда замечала, когда мы встречаемся, например, на улице: я стою, неважно какое у меня настроение, я вижу его вдалеке и всегда улыбаюсь. Это моя первая реакция. Это уже какая-то неконтролируемая улыбка.

**И:** В этом проявляется твоя реакция на него, а что в его поведении говорит о том, что он тебя любит, что у него такое же отношение к тебе?

**Р:** Он улыбается, по взгляду все видно. И по жестам, когда случайно приблизит, руку подаст. Это в первую очередь видно по внешнему виду: по глазам, по улыбке, по жестам. Ну и бывает, что пишет приятные вещи.

**И:** Как ты считаешь, какой он тебя видит?

**Р:** Я очень собранная, усидчивая, если я что-то запланирую сделать, то я сделаю. Видит меня упрямой, принципиальной, иногда неуверенной в себе (по поводу моего рисования). Он говорит, что я недооцениваю себя. Он считает, что я милая, могу не ссориться с людьми.

**И:** Много ли ты знаешь о своем любимом?

**Р:** Я больше знаю, чем не знаю. Иногда некоторые новые моменты открываются. Основные черты я, конечно же, знаю, но вот детали...

**И:** Что для тебя самое главное в том, что ты о нем знаешь?

**Р:** Его отзывчивость. Его способность мне открыться, и я ему доверяю. Комфорт в общении. Он очень обаятельный, красотою его ценю. Кто говорит, что любит только за внутренний мир, заблуждается: такое невозможно, я считаю...

**И:** Можешь ли ты сказать, что «Я — это Он, Он — это Я»?

**Р:** Я бы сказала, что мы «вместе», мы одно целое. Мы разные, но вместе получается что-то крутое. Если «я — это он» — как будто растворяешься в человеке и теряешь что-то свое.

**И:** Какие у тебя есть ожидания по поводу ваших отношений?

*Р: Всегда должно быть развитие. Для меня очень важен этап, когда мы будем жить вместе... Станем ближе друг к другу. Будем стремиться, чтобы романтика не прошла.*

*И: Что ты бы хотела изменить в себе в контексте ваших отношений?*

*Р: Хотела бы избавиться от упрямства. Я иногда не могу уступить, даже если понимаю, что человека этим обижаю. Быть более склонной к компромиссам. Я привыкла, что по жизни я многое делаю сама, а он хочет мне помочь, а я не всегда это позволяю. Научиться быть слабее.*

*И: Эти отношения дают тебе силу для развития, для достижений? Является ли они для тебя опорой?*

*Р: Конечно, да. Без этого я бы вообще не видела смысла что-то делать. Меня это может вдохновлять на рисование. Летом я вдруг пошла заниматься танцами. Это чувство вдохновляет».*

Исследование также показало, что люди, проживающие и рефлексирющие любовное отношение преимущественно в пространстве «Я-в-себе», являются вдумчивыми, глубоко чувствующими, рассуждающими. Однако в результате этой внутренней активности личность словно «ускользает» от Другого. Эти данные созвучны мысли М. М. Бахтина о рефлексии как о «повороте от Другого». Человек осознает существующие проблемы и коллизии отношений, искренне стремится к тому, чтобы их разрешить, однако осуществляет эту активность внутренне, не переводя свой диалог с собой и, возможно, с «внутренним Другим» во внешний диалог с реальным Другим. Это может происходить в связи с отсутствием стремления быть с другими в результате нехватки опыта духовной близости с другими людьми. Современный экзистенциальный анализ [5] рассматривает такую ситуацию как отношение, в котором отсутствует Встреча, благодаря которой отношение может полноценно проживаться.

В целом результаты исследования подтвердили предположение о возможности становления отношения Я — любимый Другой в четырех «измерениях» диалога и о возможности отражения этого диалога в *рефлексивной картине любви*. Выявлены варианты рефлексивной представленности любовного отношения. Эмпирически обосновано *единство диалогичности и рефлексивности* в проживании любви как условие ее поступательной динамики. Верифицирована теоретическая модель диалогического отношения Я — Другой в ее применении к изучению любовного отношения личности.

Отметим в заключение, что *создание личностью рефлексивно-диалогичной картины любви является необходимым моментом индивидуального становления гуманистического мировоззрения*. «В любви проявляется особое творческое отношение к человеку, поскольку оно способствует утверждению бытия человека все более высокого плана, все большего внутреннего богатства» [8. С. 377].

This article presents the results of the study, that devoted to theoretical justification and empirical application of the model of reflective-dialogical relationship I — Other. This relationship realizes in the system of dimensions «between-I-and-Other», «I-in-Other», «Other-in-I» and «I-in-Myself». An idea about the reflexivity and dialogical relationship to the Other and their unity as the conditions for the full «picture» of the relationship is developing. This «picture» is formed in the self-consciousness of the individual. The critical possibility of a dialogical realization and a reflexive representation of the relationship to the other person is the relationship «I — loved Other». This relationship is explored by two particular models: the model of dialogical events of the relationship to the Other and the model of the reflexive «focuses» of the relationship I-loved Other. The author's research interview «I in relationship to the loved Other» was developed that based on the «imposition» of these models. This method make possible to reveal different variants of the reflexive «picture» of love. It is embracing the dimensions of the relationship «I — Other» in different completeness. There variants of rather complete reflective-dialogical «picture» of love were empirically founded, that are typical for a large part of respondents studied. Reflexive representation of the love dialogue is considered as the most important aspect of the general humanistic world outlook of the individual.

**Keywords:** personality, J, Other, relationship, love, dialog, reflection, the picture of love.

## Литература

1. Бахтин, М. М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук / М. М. Бахтин. — СПб. : Азбука, 2000. — 336 с.
1. *Bahtin, M. M. Avtor i geroj. K filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk / M. M. Bahtin. — SPB. : Azbuka, 2000. — 336 s.*
2. Березин, С. В. Исследование процесса отражения субъекта в системе «Я — другой Я» / С. В. Березин, Н. А. Евченко // Вестн. СамГУ. — 2012. — № 3/2. — С. 93—98.
2. *Berezin, S. V. Issledovanie processa otrazhenija sub"ekta v sisteme «Ja — drugoj Ja» / S. V. Berezin, N. A. Evchenko // Vestn. SamGU. — 2012. — № 3/2. — S. 93—98.*
3. Бубер, М. Два образа веры. Я и Ты / М. Бубер. — М. : Республика, 1995. — 464 с.
3. *Buber, M. Dva obraza very. Ja i Ty / M. Buber. — M. : Respublika, 1995. — 464 s.*
4. Копьев, А. Ф. Концепция диалога М. М. Бахтина в ее приложении к психологической практике / А. Ф. Копьев // Культ.-ист. психология. — 2013. — № 3. — С. 3—12.
4. *Kop'ev, A. F. Konsepcija dialoga M. M. Bahtina v ee prilozhenii k psihologicheskoj praktike / A. F. Kor'ev // Kul't.-ist. psihologija. — 2013. — № 3. — S. 3—12.*
5. Лэнгле, А. Является ли любовь счастьем? : (публ. лекция в МГУ, 21 нояб. 2007 г.) / А. Лэнгле ; пер. В. Загвоздкин. — М., 2007.
5. *Ljengle, A. Javljaetsja li ljubov' schast'em? : (publ. lekcija v MGGU, 21 nojab. 2007 g.) / A. Ljengle ; per. V. Zagvozdkin. — M., 2007.*
6. Петровский, В. А. Человек над ситуацией / В. А. Петровский. — М. : Смысл, 2010. — 559 с.
6. *Petrovskij, V. A. Chelovek nad situaciej / V. A. Petrovskij. — M. : Smysl, 2010. — 559 s.*
7. Петровский, В. А. Наука личности: четыре проекта общей персонологии / В. А. Петровский, Е. Б. Старовойтенко // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2012. — Т. 9, № 1. — С. 21—39.
7. *Petrovskij, V. A. Nauka lichnosti: chetyre proekta obshhej personologii / V. A. Petrovskij, E. B. Starovojtenko // Psihologija : zhurn. Vyssh. shk. jekonomiki. — 2012. — T. 9, № 1. — S. 21—39.*
8. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Педагогика, 1973. — 424 с.
8. *Rubinshtejn, S. L. Problemy obshhej psihologii / S. L. Rubinshtejn. — M. : Pedagogika, 1973. — 424 s.*
9. Сартр, Ж.-П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии / Ж.-П. Сартр ; пер. с фр. В. И. Колядко. — М. : ТЕРРА-Книжный клуб : Республика, 2002. — 639 с.
9. *Sartr, Zh.-P. Bytie i nichto : Opyt fenomenologicheskoy ontologii / Zh.-P. Sartr ; per. s fr. V. I. Koljadko. — M. : TERRA-Knizhnyj klub : Respublika, 2002. — 639 s.*
10. Старовойтенко, Е. Б. Возможности Я в диалоге с Другим / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. — 2013. — № 4. — С. 189—203.
10. *Starovojtenko, E. B. Vozmozhnosti Ja v dialoge s Drugim / E. B. Starovojtenko // Mir psihologii. — 2013. — № 4. — S. 189—203.*
11. Старовойтенко, Е. Б. Персонология: жизнь личности в культуре / Е. Б. Старовойтенко. — М. : Акад. проект, 2015. — 431 с.
11. *Starovojtenko, E. B. Personologija: zhizn' lichnosti v kul'ture / E. B. Starovojtenko. — M. : Akad. proekt, 2015. — 431 s.*
12. Старовойтенко, Е. Б. Гenez Я в отношении к Другому / Е. Б. Старовойтенко // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы. — М., 2016. — С. 117—135.
12. *Starovojtenko, E. B. Genez Ja v otnoshenii k Drugomu / E. B. Starovojtenko // Psihologicheskie issledovanija lichnosti: istorija, sovremennoe sostojanie, perspektivy. — M., 2016. — S. 117—135.*
13. Топольская, Т. А. О понятии «диалог» в психологических исследованиях общения и консультативной практике / Т. А. Топольская // Консультативная психология и психотерапия. — 2012. — № 1. — С. 34—63.
13. *Topol'skaja, T. A. O ponjatii «dialog» v psihologicheskikh issledovanijah obshhenija i konsul'tativnoj praktike / T. A. Topol'skaja // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. — 2012. — № 1. — S. 34—63.*
14. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. — М. : Прогресс, 1990. — 368 с.
14. *Frankl, V. Chelovek v poiskah smysla / V. Frankl. — M. : Progress, 1990. — 368 s.*
15. Barbo, F. R. Dialogue: how do we know what others mean and why? / F. R. Barbo // Language, logic and Method / ed. by R. S. Cohen, M. W. Wartofsky. — Boston, 1983. — P. 409—444.
15. *Herms, H. The dialogical Self: Toward a theory of personal and cultural positioning / H. Herms // Culture and Psychology. — 2001. — Vol. 7, № 3. — P. 243—281.*

## Психологическое пространство и пространство Я-концепции. Сообщение 1. Общие представления о психологическом пространстве и пространстве Я-концепции

В статье приводятся общие представления о психологическом пространстве и пространстве Я-концепции. Показано, что различие вопросов «что?» и «где?» является одним из оснований для выделения психологического пространства в самостоятельную область исследования. Теории пространства развивали Фрейд, Левин и Келли, признанные авторитеты психологической науки. Дается развернутое описание теорий психоанализа, жизненного пространства и личностных конструктов в части представлений о психологическом пространстве. В отдельную тему выделяются вопросы пространственной организации Я-концепции. Пространство Я-концепции рассматривается в двух планах. Во-первых, это «место» Я-концепции в пространстве ее отношений с другими психическими явлениями, включая межличностное пространство. Здесь возникает вопрос о позициях и локализации Я-концепции в более широком, чем она сама, контексте, о ее внешнем пространстве. Во-вторых, при многоаспектном взгляде на Я-концепцию появляется вопрос о позициях и локализации отдельных субмодальностей Я. Между ними образуется внутреннее пространство Я-концепции. Таковы общие представления о психологическом пространстве и пространстве Я-концепции, исходные предпосылки их дальнейшего изучения.

**Ключевые слова:** психологическое пространство, теории психоанализа, жизненного пространства и личностных конструктов, пространство Я-концепции.

Понимание *психологического пространства* является одной из наиболее острых методологических и теоретических проблем психологической науки. Постановка же проблемы *пространственной организации Я-концепции* во многом *зависит* от того, как решается более общий вопрос — о *психологическом пространстве*.

Человеческий язык пестрит формулировками с пространственными коннотациями. В выражениях «дальняя цель», «ближние планы», «широкое поле внимания», как и «объем сознания», «настроение подъема», «отдаленные ассоциации», «расширение Я», психологические конструкты описываются с помощью характеристик пространства. Этот ряд можно дополнить экспрессиями «глубина чувств», «высокое положение», «близкий друг», «дальний родственник» и т. п. Между тем, как отмечал Левин [43], тот факт, что язык наполнен множеством терминов психологического пространства, не может приниматься за доказательство его существования. Хотя повседневная речь содержит важные для психолога «подсказки», пространственные выражения в ней вряд ли могут служить убедительными аргументами о существовании *психологического пространства*.

Пространственные коннотации довольно часто используются и в практической психологии. В психотерапии (экзистенциальном анализе) Лэнгле [16] употребляет термин пространства для описания «возможности быть» в мире, отмечает важность поиска ниши и экзистенциального пространства, где можно лучшим образом развиваться и реализовывать себя. Если у человека в мире есть пространство, в нем начинает течь жизнь. *Пространство необходимо для того, чтобы занять место в мире и быть здесь*. В гештальттерапии используется термин «расширение Я-концепции». В частности, он связывается с расширением осознания себя и окружающего мира, с глубиной своих чувств, переживаний, ощущений тела, внутренних образов [19]. В психодинамической литературе часто описывают движение клиента во внутреннем психологическом пространстве. О внутреннем пространстве писали также Бинсвангер [3], Лэнг [15], многие другие практико-ориентированные психологи и психотерапевты. Всякий раз, однако, понятие пространства используется ими нестрого, непрямо, иносказательно и, следовательно, метафорично. Понятие психологическо-

го пространства можно схватывать интуитивно, из контекста, но вряд ли его суть становится понятной с позиций строгой науки.

Между тем повседневные пространственные коннотации и употребление их в психотерапии могут свидетельствовать о весьма разнообразных пространственных явлениях. Так, могут подразумеваться не только психологическое пространство и пространственная организация Я-концепции, но и, скажем, психическая репрезентация физического и социального пространства, отношения человека с людьми и культурой, язык и речь. Тем самым возникает намек на *психологическое пространство*, но оно остается недоопределенным.

В научных исследованиях понятие «психологическое пространство» употребляется довольно широко [4; 6; 11; 13; 18; 20; 21; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 31; 33; 36; 43; 44]. Веккер [4] утверждал, что пространственная организация относится к родовым свойствам психических явлений, включая когнитивные, эмоциональные и регуляционно-волевые процессы. Личность как психический субъект своих свойств и состояний также имеет собственное пространство. И все же понятие пространства остается дискуссионным в психологической науке [4].

В исследованиях психологического пространства центральным является вопрос «где?» вместо вопроса «что?» [5; 28] и сопутствующий вопрос локализации, или топоса, «места», которое занимает изучаемое явление [14; 41; 47; 50]. Согласно Величковскому [5], главное в представлениях о функциях восприятия — разделение динамической локализации (вопрос «где?» с модификацией «как?») и идентификации объектов (вопрос «что?»). В то же время, как отмечают М. J. Proulx с соавторами [56], ответ на вопрос «кто мы?» нередко находится в плоскости «где мы». Различение *вопросов «что?» и «где?» является одним из оснований для выделения психологического пространства в самостоятельную область исследования.*

В настоящей статье намечены методологические и теоретические подходы к изучению психологического пространства и пространства Я-концепции.

### **Классики о психологическом пространстве**

Проблема пространства имеет давнюю историю. Достаточно вспомнить, что Кант [8] определял трансцендентальную топикку как способ определения места для каждого понятия. Теории пространства развивали Фрейд, Левин и Келли, признанные авторитеты в психологической науке.

#### ***Зигмунд Фрейд***

В первой топографической модели Фрейда [10; 24; 31; 33] бессознательное, предсознание и сознание назывались «местами» (топосами) и представлялись в пространственной форме. Фрейд избегал искушения определять психические топосы с опорой на анатомо-физиологическую теорию мозговых локализаций, широко распространенную во второй половине XIX в. Он предупреждал, что видеть в психических локализациях анатомо-физиологическую локализацию функций было бы ошибочно. В то же время понятие психической локализации предполагало строгое разделение частей психического аппарата и специализацию каждой из них. Фрейдовские образы типа «границ», «переходов», «толкания вперед и назад», «замещения», «переноса» напоминали борьбу за территорию (пространство) между бессознательным и сознанием. Более того, Фрейд не исключал, что пространственность есть проекция протяженности психического аппарата.

Позднее Фрейд [32] отказался от первой топографической модели в пользу структурной (второй топографической) модели, включившей инстанции Оно, Я и Сверх-Я. Теперь он подчеркивал метафорическую роль пространственных репрезентаций психики. Идея локализации бессознательного и сознания раскрывалась в качестве метафоры. Она позволяла мыслить в пространственных терминах без утверждений о пространственной природе психики.

Существует мнение [27], что Фрейд отказался от пространственного понимания психики, потому что ориентировался на картезианскую систему координат евклидова пространства (геометрии). Основой евклидовой геометрии является метрическое понимание пространства; в нем ключевой является функция расстояния, которая определяется для каждой пары точек (объектов). Картезианские координаты евклидовой геометрии позволяют определять локализации объектов в терминах их позиций вдоль пересекающихся осей. Евклидово пространство, следовательно, является топографическим: оно позволяет картировать пространство, изображать его графически, измерять. Blum и Secog [27] утверждают, что Фрейд отказался, по сути, от применения евклидова пространства к задаче определения картографии психики. На самом же деле психика имеет пространство, но оно является неевклидовым и топологическим. В конце XIX в. известный математик Пуанкаре [51] выделил топологию в самостоятельную область и отделил ее от геометрии. Фрейд применял элементы топологии, но имплицитно и в ограниченном масштабе. Пространственность психики схватывалась прежде всего между ее пониманием топографически (имеющей дело с психическими регионами и местоположениями) и метафорическим изображением карты психики. Но описания Фрейдом психических процессов во многих случаях носили и топологический характер. Бессознательные процессы, такие как конденсация и вытеснение, перенос, присутствие и отсутствие, могут мыслиться как топологические структуры, поскольку ряд отношений сохраняется, несмотря на деформации психического материала.

### *Курт Левин*

Пожалуй, теория *жизненного пространства* Левина [43; 44] имеет особое значение в понимании психологического пространства и путей его исследования. В разные периоды своей научной деятельности Левин обозначал свою теорию жизненного пространства разными именами: динамическая теория, топологическая теория, векторная (гомологическая) психология, теория поля. Мы будем писать по преимуществу о топологическом (гомологическом) подходе Левина, хотя он опирался также на динамические понятия, такие как «сила», «напряжение», «валентность», традиционно относимые к проблемам мотивации [40].

Левин определял *жизненное пространство* как *тотально психологическую среду*, поскольку человек воспринимает, переживает и относится к ней субъективно [48]. Вместе с тем, когда возникает вопрос о том, что есть человек и что есть среда, возникают проблемы с принадлежностью, как, скажем, в примере с одеждой: она принадлежит человеку или среде? В более общем плане это проблема определения условий: при одних человек и среда связаны, при других, наоборот, разделены. Отношения «человек — среда» и отношения принадлежности чего-либо человеку или среде касаются категорий, которые в известном смысле представляют собой характеристики психологического пространства. Существуют и другие категории пространства типа квазисо-

циальных, квазифизических и квазиконцептуальных. Первые не следует смешивать, а нужно отделять от вторых [43].

В отличие от евклидова пространства, отношения объектов в котором являются непрерывными, в топологическом пространстве отношения между его объектами носят дискретный характер. Левин развивал идею дискретности, вводя понятия регионов и их границ. Одни регионы являются соседними, и у них есть общие пронизаемые границы. Другие регионы отдалены друг от друга, и общие границы у них отсутствуют. Топологически жизненное пространство складывается из некоторого множества регионов, границ и отношений между ними. Регионы и границы (одни из которых связаны, другие разделены) выделяются как внутри личности, так и внутри среды. Понятие жизненного пространства предполагает психологическое включение личности в ее среду и соответствующие пространственные отношения между ними. К топологическим относятся также такие понятия, как «структура», «позиция», «отношения части и целого», «отношения центра и периферии», «дифференциация», «перекрытие» и т. п.

Несколько позже Левин [44] обозначил проблему направления (или направленности) в жизненном пространстве: любое действие исходит из какого-то региона и направляется к цели. Поэтому понятие направленности неотделимо от поведения. Понятие направления является математическим, или, более конкретно, геометрическим. Соответственно, вопросы его детерминации предполагают разработку некоторых математических и психологических проблем. *Левин предлагал различать среди психологических понятий геометрические и динамические конструкторы.* Примерами динамических конструкторов в психологии являются инстинкт, либидо, сила, напряжение (конструкторы «второго порядка»). Примерами геометрических конструкторов являются направление, расстояние и позиция (конструкторы «первого порядка»). Геометрические особенности поведения касаются прикладной математики. В связи с этим необходимо, во-первых, установить тип геометрии, который можно применить в психологии, во-вторых, дать «координирующие дефиниции», т. е. сформулировать правила использования геометрических понятий в психологии.

Принципы топологии, конечно, важны для определения направлений в жизненном пространстве. Математически, однако, направление тесно связано с расстоянием, а топология не различает его величины. В то же время, исключая отдельные случаи, невозможно определять направления в жизненном пространстве, используя физические измерения пространства, например движения человека при изменении социальной позиции и направленных действий.

Для репрезентации направлений в психологии Левин дополнительно предложил геометрию, которую обозначил термином «годологическое пространство» (от греч. *hodos* — путь). Оно представляет собой тип геометрии, которая позволяет приспособить понятие направления в геометрии к значению направления в психологии. Главные отличия годологического пространства от евклидова и римановского пространств состоят в следующем: 1) направление во всех трех типах пространства основано на понятии «выделенный путь» («distinguished path»). В евклидовом и римановском пространствах выделенный путь устанавливается как наиболее короткая связь между двумя объектами, в годологическом пространстве выделенный путь варьирует в зависимости от ситуации; 2) в годологическом пространстве направление зависит от компонентов (или целостностей) путей, в евклидовом пространстве такая зависимость не принимается во внимание; 3) в годологическом пространстве направление зависит от степени дифференциации жизненного пространства на

субрегионы и их структуры. Этим годологическое пространство также отличается от евклидова пространства; 4) в годологическом пространстве имеют место различия между «направлением к» и «направлением от».

Таким образом, *Левин* показал *связность и дифференциацию жизненного пространства*, используя топологический и годологический анализ.

### *Джордж Келли*

Теория личностных конструктов Дж. Келли [38] приобрела широкую известность в нашей стране благодаря переводам его работ и изложению его теории на русский язык [7; 9; 12; 22]. Это произошло после того, как по приглашению А. Р. Лурии Келли прочитал лекцию в МГУ 10 апреля 1961 г. В этой лекции он изложил формальные принципы и основные положения своей теории. Впоследствии она была опубликована [37].

Теория личностных конструктов Келли [38] опирается на философию альтернативного конструктивизма. Она толкует реальность как множество возможных альтернатив, посредством которых люди воспринимают события. Люди также предвосхищают и строят гипотезы о событиях и других людях, а в случае их опровержения выдвигают альтернативные гипотезы. Всегда существуют «конструктивные альтернативы» толкования действительности. Ментальные схемы, посредством которых личность предвосхищает события, Келли обозначил термином «личностные конструкты». Их порождает сам субъект, как бы накладывая их на реальность и толкуя ее фрагменты в терминах их подобия или контраста. О личностных конструктах судят посредством шкал, описывающих не объективные, а субъективные измерения объектов: хороший или плохой, удобный или неудобный и т. п.

Келли получил ученую степень доктора по физике и математике. Это обстоятельство сыграло большую роль в развитии его теории и предложенного им метода репертуарных решеток. Одной из ветвей математики является так называемый математический конструктивизм. Это направление поддерживает меньшинство математиков. Они выступают против большинства, которое придерживается позиции Платона о том, что математические утверждения следует открывать применительно к реальности и независимо от сознания. Математические конструктивисты, в том числе и Келли, наоборот, настаивают на том, что математические идеи не открываются, а изобретаются самими математиками. С этих позиций Келли [30] разработал математический подход к исследованию и измерению психологического пространства. Келли имел богатый опыт в области многомерной геометрии и разрабатывал свою теорию как геометрию психологического пространства. Он исходил не из того, что психологическое пространство существует изначально, он утверждал, что *люди создают его*, размещая и классифицируя в нем свои личностные конструкты. Психологическое пространство имеет топологический характер и обеспечивает личный опыт системой координат. Техника репертуарных решеток позволяет измерить внутриличностное пространство человека, выявить способы предвосхищения и конструирования им окружающих событий. Эта техника нацелена на выявление вкладов внутреннего, субъективного мира человека в процесс предвосхищения им событий и людей.

Shaw и Gaines [54] поясняют главные особенности психологического пространства по Келли следующим образом. Существует множество событий, которые составляют и дифференцируют психологическое пространство. В общем виде его можно представить в виде системы плоскостей, каждая биполярная и как бы проникающая сквозь необозримое множество отдель-

ных событий. В этом пространстве личностный конструкт представляет собой отсылочную дихотомическую ось, которая указывает на значение событий и их общий корень. Конструкт является биполярным. Элементы (события), ассоциирующиеся со «своим» полюсом, сходны между собой. Они же вступают в контраст и отличаются от элементов, ассоциирующихся с противоположным полюсом. Конструкты в этом пространстве могут иметь разные позиции, генерируя паракартезианское гиперпространство со скалярными осями. Конструкт, подходящий для предвосхищения, включает ограниченный набор событий, и потому система личностных конструктов едва ли имеет универсальное применение. Поэтому геометрия психологического пространства никогда не представляет собой завершённую систему.

Теория Келли основывалась скорее на геометрии дихотомий, чем на геометрии пространств, предусмотренной классической логикой отношений между понятиями, или геометрией линий, предусмотренной классической математической геометрией. Каждая дихотомия выполняет одновременно функцию дифференциации и интеграции. С их помощью человек проникает в свой мир, определяя различия между событиями, иначе они были бы незаметными для него. Но также человек объединяет события, иначе они бесконечно бы фрагментировались.

В этом геометрически структурированном мире нет дистанций, а каждая отсылочная ось не есть линия или континуум, как в аналитической геометрии. Правда, есть повороты в отношениях между личностными конструктами. Эти повороты меняются в зависимости от контекста событий, к которым конструкты применяются. В итоге психологическое пространство — это пространство без дистанций, но оно подобно неевклидовым пространствам, в которых отношения между направлениями меняются с учетом контекста оцениваемых событий. Келли не придавал большого значения вопросу субстанции, заполняющей психологическое пространство. Совсем неважно, начинена она физиологическими, социальными или ментальными событиями. Все эти вопросы вторичны по отношению к структуре психологического пространства.

### **Современные исследования пространства Я-концепции**

Теории Фрейда, Левина, Келли до сих пор не утратили своей актуальности, и у них есть перспектива дальнейшего развития. Удерживая взгляды классиков на эту проблему, обратим внимание также на современные взгляды о пространственной организации Я-концепции и соответствующие эмпирические исследования.

Пространство Я-концепции можно рассматривать по меньшей мере в двух аспектах. Во-первых, *это «место» Я-концепции в пространстве ее отношений с другими психическими явлениями*, включая межличностное пространство. Здесь возникает вопрос о позициях и локализации Я-концепции в более широком, чем она сама, контексте, так сказать, о ее внешнем пространстве. Во-вторых, при многоаспектном взгляде на Я-концепцию появляется вопрос о позициях и локализации отдельных субмодальностей по отношению друг к другу. Здесь речь может идти, так сказать, о *внутреннем пространстве многоаспектного Я*.

Примером *внешнего* пространства Я служит классическая модель проксемики — межличностных дистанций Холла [34]. В зависимости от расстояний он выделил вокруг человека четыре пространственные области: интимную, персональную, социальную, публичную. К настоящему времени накопилась масса эмпирических исследований межличностного пространства [2; 17; 18; 25; 39; 42; 46; 52; 53]. Несколько в ином направлении тему внешнего про-

странства Я развернули Proulx с соавторами [56]. Они различают эгоцентрические и аллоцентрические пространственные отношения. «Эго» происходит от латинского слова «Я», «аллос» — от греческого слова «Другой». В обеих позициях человек способен оценивать местоположение объектов в пространстве. Он принимает за точку отсчета свое Я в позиции эгоцентризма, безотносительно к своему Я — пространственные отношения между объектами в позиции аллоцентризма. Ранее понятия эгоцентризма и аллоцентризма использовались в исследованиях личности и социального поведения. Эти понятия Proulx с соавторами [56] распространили на область психологического пространства, поскольку социальные и пространственные области имеют, по их мнению, общее происхождение. По некоторым данным [49; 55], эгоцентрическая и аллоцентрическая позиции позволяют оценивать истоки навигации человека в пространстве. Во внимание принимаются, в частности, система начального отсчета и координаты, размер пространства и его геометрическая структура (см. также: [29]).

Liberman и Förster [45] изучали эффект глобального («лес») против локального («деревья леса») восприятия на оценку эгоцентрической психологической дистанции. Ментальные репрезентации дистанции наблюдались, когда они были эгоцентрическими (позиция «от себя» и «здесь»). События же, отсутствующие в личном опыте, воспринимались более дистанцированными в сравнении с событиями, представленными в личном опыте. Кроме того, эгоцентрическая дистанция была больше при восприятии глобальной картины, чем ее отдельных деталей. Исходя из этого Liberman и Förster [45] предложили понимать психологические дистанции как эгоцентрические.

Существенно в меньшей степени изучается *внутреннее* пространство Я. Оно исследуется в контексте отделения внутреннего от внешнего, субъекта от объекта, Я от Другого, приватного от публичного. Показательными в этом направлении являются работы Тхостова [23] о топологии субъекта в феноменологическом русле, Березиной [2] о внутреннем мире человека, Шамшиковой [25] о границах Я, Hermans и Hermans-Конопка [35] о плюральных позициях Я в межличностных диалогах.

Тхостов [23] ставит вопрос о том, что Я («свое») и не-Я («чужое», иное) занимают разные и отдельные места, а между ними проходит в некотором роде феноменологическая граница. Локализация объекта в пространстве выражает его отделенность от субъекта, но и субъект от объекта отделен. Границы же между ними оказываются проницаемыми и подвижными. Поэтому они сталкиваются, а Я и не-Я проникают друг в друга. Березина [2] выделяет во внутреннем мире человека дополнительные пространственноподобные измерения. В общем смысле внутреннее пространство — это форма существования всего психического. В более узком смысле внутреннее пространство выступает формой существования образов. Сама личность создает внутреннее пространство, поэтому в нем отображаются как пространственные характеристики объекта, так и пространственные характеристики самой личности, ее Я. Шамшикова [25] изучала границы Я как топологическую характеристику психологического пространства личности. Было установлено, что границы Я личности могут сдвигаться в ту или иную сторону в связи с выраженностью у нее нарциссизма.

Развивая концепцию диалогического Я, Херманс и Херманс-Конопка [35] предложили сделать базовым понятие Я-позиции во внутриспсихологическом пространстве. Позиция — это место, которое занимает субмодальность Я, и в то же время ее отношения с другими субмодальностями Я (места-

ми). В этом смысле позиции диалогического Я — это пространственные термины. Диалогическое Я складывается из некоторого множества относительно автономных позиций Я, и у каждой Я-позиции свое место и свой «голос». Когда звучит голос, он и «здесь» (где его источник), и «там» (куда он приходит): между ними возникает протяженное пространство. У голоса есть автор и слушатель: они находятся в одном пространстве, но в разных местах. Разнообразие позиций и голосов образует внутренний пространственный ландшафт Я. Диалог возникает тогда, когда Я совершает переходы (смещения) от одних позиций к другим в разные моменты времени или в разных ситуациях — подобно движениям физического тела в физическом пространстве. Так появляется тема позиционирования субмодальностей Я.

Херманс и Херманс-Конопка [35] иллюстрируют свой подход, обращаясь к Бахтину [1] и его анализу полифонии в литературных произведениях Достоевского. Диалог складывается из вопросов и ответов, согласий и несогласий. Говорящий имеет собственную позицию, а может принимать позицию слушателя. Нечто подобное происходит с Я. Оно структурируется из повествований его разных голосов. Голоса, идущие от разных Я-позиций, приписываются себе или другому, принадлежат Я или Другому, принимаются или отвергаются. Другой же находится не за пределами Я, а внутри него. Между ними существует пограничная зона, которая разделяет их идентичности. Но жесткое разделение внутренней жизни Я и жизни Другого отсутствует, можно говорить скорее о градуальных переходах в ту и иную сторону. Все это приводит к тому, что голоса Я и различаются, и в то же время вступают в диалог. Конечно, это не шизофрения, а нормальная ситуация диалога внутри полифонического Я, обусловленная различиями в пространственной локализации его разных голосов.

### Заключение

В исследованиях психологического пространства и пространства Я-концепции преобладают обыденные представления в области психотерапии и эмпирические исследования в психологической науке. Однако данная тема недоопределена и недостаточно осмыслена методологически и теоретически.

Центральным в понимании психологического пространства является **вопрос «где?» вместо вопроса «что?»**. Различение этих вопросов является одним из оснований для выделения *психологического пространства в самостоятельную область* исследования. В психологии теории пространства развивали Фрейд, Левин и Келли.

В теории психоанализа Фрейда употреблялось понятие психической локализации, которое предполагало разделение частей психического аппарата и их специализацию. Теория жизненного пространства Левина опиралась на категории как характеристики психологического пространства. Понятие жизненного пространства предполагало психологическое включение личности в ее среду и соответствующие пространственные отношения между ними. В теории личностных конструктов Келли был разработан математический подход к исследованию и измерению психологического пространства. Техника репертуарных решеток позволяла измерять внутриличностное пространство человека, выявлять способы предвосхищения и конструирования им окружающих событий.

Теории Фрейда, Левина, Келли до сих пор не утратили своей актуальности, и у них есть перспектива дальнейшего развития. При удерживании взглядов классиков на эту проблему были описаны современные взгляды на

пространственную организацию Я-концепции и соответствующие эмпирические исследования.

Однако мощный пласт объективно задаваемых размышлений классиков о психологическом пространстве и накопленный экспериментальный и общий пласт знаний о его выделяемых при этом характеристиках реально формируют проблемное поле психологического пространства, где решаются важные вопросы его познания. Между тем вопросы *о природе психологического пространства, и в частности о пространственной организации Я-концепции, предпосылках и путях их исследования и др., остаются открытыми*. Некоторые из них ставятся, подвергаются анализу, автором с новых позиций определяется перспектива их эмпирического изучения в целенаправленных исследованиях психологического пространства, результаты которых планируется осветить во втором сообщении в следующем номере журнала.

The present study gives a common view on psychological space and the space of self-conception. It has emphasized that two questions «what» and «where» reveal two fundamentally distinct areas for study. The question «where» opens the door for investigating the psychological space as such. Freud, Lewin and Kelly have developed psychological theories of space. The theories of psychoanalysis, living space and personal constructs received a detailed description with respect to the issue of psychological space. Questions of the spatial organization of self-concept are highlighted in a separate topic. The space of the self-concept is considered in two plans. First, it is «the place» of self-concept extended to the space of its relations with other mental phenomena and interpersonal space. Second, if a plural perspective on self-concept is taken into account, then a space among subselves arises. These are the common ideas about psychological space and the space of self-concepts, basic assumptions for further studies.

**Keywords:** psychological space, theories of psychoanalysis, living space and personal constructs, space of self-conception.

## Литература

1. Бахтин, М. М. Собрание сочинений : в 7 т. — Т. 2 : Проблемы творчества Достоевского ; Статьи о Толстом ; Записи курса лекций по истории русской литературы / М. М. Бахтин. — М. : Рус. словари : Языки славянских культур, 2000.
2. Березина, Т. Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т. Н. Березина. — М. : ПЕР СЭ, 2012.
3. Березина, Т. Н. Многомерная психика. Внутренний мир личности / Т. Н. Березина. — М. : ПЕР СЭ, 2012.
4. Бинсвангер, Л. Феноменология и психопатология / Л. Бинсвангер // Логос : филос.-лит. журн. — 1992. — № 3. — С. 125—135.
5. Бинсвангер, Л. Феноменология и психопатология / L. Binsvanger // Logos : filos.-lit. zhurn. — 1992. — № 3. — S. 125—135.
6. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л. М. Веккер. — М. : Смысл, 1998.
7. Веккер, Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / L. M. Vekker. — М. : Smysl, 1998.
8. Величковский, Б. М. Когнитивная наука : Основы психологии познания / Б. М. Величковский. — М. : Смысл : Академия, 2006. — Т. 1.
9. Величковский, Б. М. Когнитивная наука : Основы психологии познания / В. М. Velichkovskij. — М. : Smysl : Akademija, 2006. — Т. 1.
10. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 2011.
11. Дружинин, В. Н. Экспериментальная психология / V. N. Druzhinin. — SPb. : Piter, 2011.
12. Забродин, Ю. М. Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик : [Предисловие] / Ю. М. Забродин, В. И. Похилько // Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. — М., 1987. — С. 5—26.
13. Забродин, Ю. М. Теоретические истоки и назначение репертуарных личностных методик : [Predislovie] / Ju. M. Zabrodin, V. I. Pohil'ko // Novyj metod issledovanija lichnosti / F. Fransella, D. Bannister. — M., 1987. — S. 5—26.
14. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. — М. : Эксмо, 2014.
15. Кант, И. Критика чистого разума / I. Kant. — М. : Jeksmo, 2014.
16. Келли, Дж. А. Теория личности / Дж. А. Келли. — СПб. : Речь, 2000.

- Kelli, Dzh. A. Teorija lichnosti / Dzh. A. Kelli. — Spb. : Rech', 2000.*
10. *Лапланш, Ж. Топика, топический (сущ., прил.) / Ж. Лапланш, Ж. Б. Понталис // Словарь по психоанализу. — М., 1996. — С. 520—525.*  
*Laplansh, Zh. Topika, topicheskij (sushh., pril.) / Zh. Laplansh, Zh. B. Pontalis // Slovar' po psihoanalizu. — М., 1996. — С. 520—525.*
11. *Левин, К. Динамическая психология : избр. тр. / К. Левин. — М. : Смысл, 2001.*  
*Levin, K. Dinamicheskaja psihologija : izbr. tr. / K. Levin. — М. : Smysl, 2001.*
12. *Леонтьев, Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. — 2-е изд. — М. : Смысл, 1997.*  
*Leont'ev, D. A. Ocherk psihologii lichnosti / D. A. Leont'ev. — 2-e izd. — М. : Smysl, 1997.*
13. *Ломов, Б. Ф. Методологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М. : Наука, 1994.*  
*Lomov, B. F. Metodologicheskie problemy psihologii / B. F. Lomov. — М. : Nauka, 1994.*
14. *Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. — М. : Изд-во МГУ, 1979.*  
*Lurija, A. R. Jazyk i soznanie / A. R. Lurija ; pod red. E. D. Homskoj. — М. : Izd-vo MGU, 1979.*
15. *Лэнг, Р. Д. Расколотое «Я» / Р. Д. Лэнг. — СПб. : Белый Кролик, 1995.*  
*Ljeng, R. D. Raskolotoe «Ja» / R. D. Ljeng. — Spb. : Belyj Krolik, 1995.*
16. *Лэнгле, А. Психотерапия — научный метод или духовная практика? : О соотношении между имманентным и трансцендентным на примере экзистенциального анализа / А. Лэнгле // Моск. психотерапевт. журн. — 2003. — № 2. — С. 7—35.*  
*Ljengle, A. Psihoterapija — nauchnyj metod ili duhovnaja praktika? : O sootnoshenii mezhdu immanentnym i transcendentnym na primere jekzistencial'nogo analiza / A. Ljengle // Mosk. psihoterapevt. zhurn. — 2003. — № 2. — С. 7—35.*
17. *Мунгалов, В. Н. Психологические пространства человека / В. Н. Мунгалов // Сиб. психол. журн. — 2012. — № 45. — С. 104—111.*  
*Mungalov, V. N. Psihologicheskie prostranstva cheloveka / V. N. Mungalov // Sib. psihol. zhurn. — 2012. — № 45. — С. 104—111.*
18. *Нартова-Бочавер, С. К. Психологическое пространство личности / С. К. Нартова-Бочавер. — М. : Прометей, 2005.*  
*Nartova-Bochaver, S. K. Psihologicheskoe prostranstvo lichnosti / S. K. Nartova-Bochaver. — М. : Prometej, 2005.*
19. *Перлз, Ф. Теория гештальттерапии / Ф. Перлз. — М. : Ин-т общегуманит. исследований, 2004.*  
*Perlz, F. Teorija geshtal'tterapii / F. Perlz. — М. : In-t obshhegumanit. issledovanij, 2004.*
20. *Петренко, В. Ф. Психосемантика искусства / В. Ф. Петренко. — М. : Макс Пресс, 2014.*  
*Petrenko, V. F. Psihosemantika iskusstva / V. F. Petrenko. — М. : Maks Press, 2014.*
21. *Петров, В. М. Дивергентное «расщепление» духовного мира и повседневные концепции Пространства-Времени (Дедуктивное конструирование в рамках системно-информационного подхода) / В. М. Петров // Мир психологии. — 2012. — № 4. — С. 42—58.*  
*Petrov, V. M. Divergentnoe «rassheplenie» duhovnogo mira i povsednevnye koncepcii Prostranstva-Vremeni (Deduktivnoe konstruirovanie v ramkah sistemno-informacionnogo podhoda) / V. M. Petrov // Mir psihologii. — 2012. — № 4. — С. 42—58.*
22. *Похилько, В. И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В. И. Похилько, Е. О. Федотова // Вопр. психологии. — 1984. — № 3. — С. 151—157.*  
*Pohil'ko, V. I. Tehnika reperturnyh reshetok v jeksperimental'noj psihologii lichnosti / V. I. Pohil'ko, E. O. Fedotova // Vopr. psihologii. — 1984. — № 3. — С. 151—157.*
23. *Тхостов, А. Ш. Топология субъекта : опыт феноменологического исследования / А. Ш. Тхостов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1994. — № 2. — С. 3—13 ; № 3. — С. 3—12 (окончание).*  
*Thostov, A. Sh. Topologija sub'ekta : opyt fenomenologicheskogo issledovanija / A. Sh. Thostov // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologija. — 1994. — № 2. — С. 3—13 ; № 3. — С. 3—12 (okonchanie).*
24. *Фрейд, З. Толкование сновидений / З. Фрейд. — М. : Азбука, 2015.*  
*Frejd, Z. Tolkovanie snovidenij / Z. Frejd. — М. : Azbuka, 2015.*
25. *Шамшикова, Е. О. Нарциссические корреляты психологического пространства личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. О. Шамшикова. — Новосибирск, 2010.*  
*Shamshikova, E. O. Narcissicheskie korrelyaty psihologicheskogo prostranstva lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / E. O. Shamshikova. — Novosibirsk, 2010.*
26. *Шкуратова, И. П. Личность и ее жизненное пространство / И. П. Шкуратова // Психология личности / под ред. П. Н. Ермакова, В. А. Лабунской. — М., 2007. — С. 167—184.*  
*Shkuratova, I. P. Lichnost' i ee zhiznennoe prostranstvo / I. P. Shkuratova // Psihologija lichnosti / pod red. P. N. Ermakova, V. A. Labunskoj. — М., 2007. — С. 167—184.*
27. *Blum, V. Psychotologies: closing the circuit between psychic and material space / V. Blum, A. Secor // Environment and Planning D : Society and Space. — 2011. — Vol. 29. — P. 1030—1047.*
28. *Dixon, J. Displacing place-identity : A discursive approach to locating self and other / J. Dixon, K. Durrheim // British Journal of Social Psychology. — 2000. — Vol. 39. — P. 27—44.*

29. *Ekstrom, A. D.* A critical review of the allocentric spatial representation and its neural underpinnings: toward a network-based perspective / A. D. Ekstrom, A. E. Arnold, G. Iaria // *Frontiers in Human Neuroscience*. — 2013. — Vol. 8. — P. 803.
30. *Fransella, F.* George Alexander Kelly : The man and his theory / F. Fransella, R. A. Neimeyer // *International Handbook of Personal Construct Psychology* / ed. by F. Fransella. — West Sussex, 2003. — P. 21—32.
31. *Freud, S.* The origins of psychoanalysis : Letters to Wilhelm Fliess, Drafts and Notes: 1887—1902 / S. Freud. — N. Y. : Basic Books, 1954.
32. *Freud, S.* The Ego and the Id / S. Freud. — London : Hogarth, 1961. — Vol. 19. — P. 3—36. (Original work published 1923).
33. *Freud, S.* The interpretation of dreams / S. Freud. — Oxford : Oxford University Press, 1999. (Original work published 1900).
34. *Hall, E. T.* The hidden dimension / E. T. Hall. — N. Y. : Anchor Books, 1966.
35. *Hermans, H. J. M.* Dialogical self theory : Positioning and counter-positioning in a globalizing society / H. J. M. Hermans, A. Hermans-Konopka. — Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2010.
36. *Hoffman, W. C.* Geometric psychology generates the visual Gestalt / W. C. Hoffman, P. C. Dodwell // *Canadian Journal of Psychology*. — 1985. — Vol. 39, № 4. — P. 491—528.
37. *Kelly, G. A.* A mathematical approach to psychology / G. A. Kelly // *Clinical psychology and personality : The selected papers of George Kelly* / ed. by B. Maher. — N. Y. : Wiley, 1969. — P. 94—113.
38. *Kelly, G. A.* The psychology of personal constructs : Vol. 1 : A theory of personality / G. A. Kelly. — London : Routledge, 1991. (Original work published 1955).
39. *Kinoo, Y.* Situational transformation of personal space / Y. Kinoo, N. Mizuno // *Human interface and the management of information. Information and knowledge in context* / ed. by S. Yamamoto. — Los Angeles, 2015. — P. 15—24.
40. *Kounin, J. S.* Field theory in psychology : Kurt Lewin / J. S. Kounin // *Concepts of personality* / ed. by J. Wepman, R. W. Heine. — Hawthorne, NY, US, 1963. — P. 142—161.
41. *Lata, I. B.* The surface and the abyss/Rethinking topology / I. B. Lata, C. Minca // *Environment and Planning D : Society and Space*. — 2016. — Vol. 34, № 3. — P. 438—455.
42. *Lefebvre, H.* The production of space / H. Lefebvre. — Cambridge, England : Blackwell, 1991.
43. *Lewin, K.* Principles of topological psychology / K. Lewin. — N. Y. : McGraw-Hill, 1936.
44. *Lewin, K.* The conceptual representation and the measurement of psychological forces / K. Lewin. — Durham, N.C. : Duke University Press, 1938.
45. *Lieberman, N.* Distancing from experienced self : How global-versus-local perception affects estimation of psychological distance / N. Lieberman, J. Förster // *J. of Personality and Social Psychology*. — 2009. — Vol. 97, № 2. — P. 203—216.
46. *Low, S. M.* Embodied space(s) : Anthropological theories of body, space, and culture / S. M. Low // *Space and Culture*. — 2003. — Vol. 6. — P. 9—18.
47. *Malpas, J.* Putting space in place: philosophical topography and relational geography / J. Malpas // *Environment and Planning D : Society and Space*. — 2012. — Vol. 30. — P. 226—242.
48. *Marrow, A. J.* The practical theorist. The life and work of Kurt Lewin / A. J. Marrow. — N. Y. ; London, 1969.
49. *Pasqualotto, A.* The role of visual experience for the neural basis of spatial cognition / A. Pasqualotto, M. J. Proulx // *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. — 2012. — Vol. 36. — P. 1179—1187.
50. *Phillips, J. W. P.* On topology / J. W. P. Phillips // *Theory, Culture and Society*. — 2013. — Vol. 30, № 5. — P. 122—152.
51. *Poincaré, E. H.* Analyse de mes travaux scientifiques / E. H. Poincaré // *Acta Mathematica*. — 1921. — Vol. 38. — P. 3—135.
52. *Raggatt, P. T. F.* The self positioned in time and space. Dialogical paradigms / P. T. F. Raggatt // *Theory and Psychology*. — 2010. — Vol. 20, № 3. — P. 451—460.
53. *Schubert, T. W.* Overlap of self, ingroup, and outgroup : Pictorial measures of self-categorization / T. W. Schubert, S. Otten // *Self and Identity*. — 2002. — Vol. 1, № 4. — P. 353—376.
54. *Shaw, M. L. G.* KITTEN : Knowledge Initiation and Transfer Tools for Experts and Novices / M. L. G. Shaw, B. R. Gaines // *International Journal of Man-Machine Studies*. — 1987. — Vol. 27. — P. 251—280.
55. Visual experience facilitates allocentric spatial representation / A. Pasqualotto [et al.] // *Behavioural Brain Research*. — 2013. — Vol. 236. — P. 175—179.
56. Where am I? Who am I? The relation between spatial cognition, social cognition and individual differences in the built environment [Electronic resource] / M. J. Proulx [et al.] // *Frontiers in Psychology*. — 2016. — 7, 64. — Mode of access: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2016.00064/full>

В. М. Розин

## От intersубъективных ситуаций и проблем личности к новому видению и реальности

В статье рассматривается один из механизмов творчества и развития. Выдвигается следующая гипотеза: экзистенциальные проблемы личности находят свое разрешение в новом видении, которое первоначально непонятно и неприемлемо, но затем осмысливается, т. е. интерпретируется и схематизируется и поэтому становится понятным. Для подтверждения этой гипотезы анализируются пять кейсов, обсуждаются понятия «видение», «реальность», «существование», используется авторская концепция сновидения.

**Ключевые слова:** видение, реальность, ситуация, творчество, развитие, схема, кейсы, проблемы, реализация, личность.

В седьмом письме Платон пишет, что получение истинного (непротиворечивого) знания предполагает, с одной стороны, присвоение имени, построение определений и изображений, с другой — рассуждения и доброжелательные обсуждения, и если эти два условия выполнены, то может «просиять» истина, явиться знание того, что ищет человек. «Все это нужно считать чем-то единым, так как это существует не в звуках и не в телесных формах, но в душах... <...> Лишь с огромным трудом, путем взаимной проверки — имени определением, видимых образов — ощущениями, да к тому же, если это совершается в форме доброжелательного исследования, с помощью беззлых вопросов и ответов, может просиять разум и родиться понимание каждого предмета в той степени, в какой это доступно для человека» [3. С. 493—494, 496].

Здесь интересно, что Платон имеет в виду, говоря «просиять». Может быть, то, о чем говорят феноменологи? «Феноменологический метод, — делает важное замечание П. П. Гайденко, — не может иметь дела с реальностью, которая принципиально не является, не может стать феноменом — тем, что *само себя являет сознанию*» [2. С. 363—364]. Можно вспомнить и основоположника феноменологии Э. Гуссерля, который писал в «Логических исследованиях»: «Я никого не могу заставить с очевидностью усмотреть то, что усматриваю я. Но я сам не могу сомневаться, я ведь опять-таки с самоочевидностью сознаю, что всякое сомнение там, где у меня есть очевидность, то есть где я *непосредственно воспринимаю истину*, было бы нелепо». «Если мы будем держаться вышеозначенного понятия истины, то истина как коррелят идентифицирующего акта есть некоторое предметное содержание, а как коррелят полной идентификации — тождество: полное согласие между тем, что имеется в виду, и данным как таковым. Это согласие *переживается* в очевидность, поскольку очевидность есть актуальное совершение адекватной идентификации» [Там же. С. 355—356].

«Очевидность, — комментирует Гайденко эти высказывания, — таким образом, есть, по Гуссерлю, *непосредственное переживание истины* как согласия, совпадения интенционального содержания акта сознания с предметным содержанием, предметной данностью — положением вещей (Sachverhalt). <...> ...У Гуссерля восприятие — основной модус сознания, как бы условие возможности всех других модусов: ведь в восприятии непосредственно открывается бытие предмета; тому, что со стороны субъекта мы называем восприятием, со стороны предмета соответствует бытие. В этом — своеобразный эмпиризм феноменологии, своеобразный потому, что сильно отличается от эмпиризма XVII—XVIII вв. и сближается скорее с интуитивизмом (не будем забывать, что Гуссерль имеет в виду восприятие чистых феноменов, а не эмпирических явлений)» [Там же].

Конечно, Платон о феноменологии ничего не знал, но, тем не менее, ситуации вроде бы похожие: в обоих случаях речь идет о познании, и там и здесь оно завершается обнаружением новой предметности, которая дана в форме особого видения реальности (для Платона — идеи-эйдоса, для Гуссерля — интенциональности).

К сказанному могу добавить и осознание своего опыта научного творчества. Нередко после долгих поисков решения задачи вдруг, как будто открылся третий глаз, начинаешь видеть и решение, и, главное, новую реальность. Ощущение, что попал в новый мир, где все стало на свои места и понятно. Обращу внимание лишь на то, что Платон, правда мельком, замечает, чтобы «просияло», нужно доброжелательное обсуждение, т. е., как бы мы сегодня сказали, интерсубъективная ситуация, «другие», «особая коммуникация». В этом плане можно предположить, что целое для Платона не сам акт познания. У Гуссерля же, вероятно, сознание существует само по себе, оно и есть целое.

Итак, один контекст для явления нового видения и предмета — *познание*, но, вероятно, есть и другой — *реализация личности*, ведь Платон в каждом своем диалоге реализует себя. Например, в «Пире» он разрешает три свои и одновременно общекультурные проблемы: нащупывает способ правильной жизни, ведущий к спасению, дает определения любви, позволяющие любить становящейся античной личности, получает непротиворечивое знание о любви и спасении [8]. Однако личность может реализовать себя не только в познании, и, как показывает анализ, опять могут открываться новое видение и реальность. Вот кейс, который я люблю из-за богатства смыслов, которые из него можно извлечь.

*Кейс первый* — подростковое воспоминание и переживание К. Юнга. Однажды в прекрасный летний день 1887 г. восхищенный мирозданием Юнг, подумал:

«Мир прекрасен, и церковь прекрасна, и Бог, который создал все это, сидит далеко-далеко в голубом небе на золотом троне и... Здесь мысли мои оборвались, и я почувствовал удушье. Я оцепенел и помнил только одно: сейчас не думать! Наступает что-то ужасное.

*(После трех тяжелых от внутренней борьбы и переживаний дней и бессонных ночей Юнг все же позволил себе додумать начатую и такую, казалось бы, безобидную мысль.)*

Я собрал всю свою храбрость, как если бы вдруг решился немедленно прыгнуть в адское пламя, и дал мысли возможность появиться. Я увидел перед собой кафедральный собор, голубое небо. Бог сидит на своем золотом троне, высоко над миром — и из-под трона кусок кала падает на сверкающую новую крышу собора, пробивает ее, все рушится, стены собора разламываются на куски.

Вот оно что! Я почувствовал несказанное облегчение. Вместо ожидаемого проклятия благодать снизошла на меня, а с нею невыразимое блаженство, которого я никогда не знал. <...> Я понял многое, чего не понимал раньше, я понял то, чего так и не понял мой отец, — волю Бога... Отец принял библейские заповеди как путеводитель, он верил в Бога, как предписывала Библия и как его учил его отец. Но он не знал живого Бога, который стоит, свободный и всемогущий, стоит над Библией и над Церковью, который призывает людей стать столь же свободными. Бог, ради исполнения Своей Воли, может заставить отца оставить все его взгляды и убеждения. Испытывая человеческую храбрость, Бог заставляет отказываться от традиций, сколь бы священными они ни были» [9. С. 46, 50].

Прокомментируем. Первый вопрос, который здесь возникает, почему Юнг считает, что узнал волю Бога. Материал воспоминаний позволяет ответить на этот вопрос. В тот период юного Юнга занимали две проблемы. Первая: взаимоотношения с отцом, потомственным священнослужителем. По мнению Юнга, отец догматически выполнял свой долг: имея религиозные сомнения, он не пытался их разрешить и вообще был несвободен в отношении христианской веры. Вторая проблема: выстраивание собственных отношений с Богом, уяснение отношения к церкви. Чуть позднее рассматривает-

мого эпизода эти проблемы были разрешены Юнгом, причем кардинально: он разрывает в духовном отношении и с отцом, и с церковью. После первого причастия Юнг приходит к решению, которое он формулирует так:

«В этой религии я больше не находил Бога. Я знал, что больше никогда не смогу принимать участие в этой церемонии. Церковь — это такое место, куда я больше не пойду. Там все мертво, там нет жизни. Меня охватила жалость к отцу. Я осознал весь трагизм его профессии и жизни. Он боролся со смертью, существование которой не мог признать. Между ним и мной открылась пропасть, она была безгранична, и я не видел возможность когда-либо преодолеть ее» [9. С. 64].

Вот в каком направлении эволюционировал Юнг: сам того не осознавая, он шел к разрыву с отцом и церковью. И это притом, что Юнг получил религиозное воспитание и верил в Бога. Чтобы решиться на разрыв, Юнгу нужна была поддержка, и смысловая, и персональная. Но кто Юнга мог поддержать, когда он разрывает и с отцом, и с церковью? Объективно, как мы понимаем, единственная опора для Юнга — он сам, или, как он позднее говорил, «его демон». Субъективно дело выглядит иначе: помочь может только Бог, однако не тот, о котором рассказывает церковь и отец-пастор. И тогда Юнг сочиняет своего Бога — Бога, выглядящего настоящим революционером, Бога, подсказывающего решение — разорвать и с церковью, и с отцом.

Из этого кейса можно извлечь и такое наблюдение: сначала идет фаза нового видения (Юнг увидел непонятную картину разрушения Богом церкви и как человек, воспитанный в христианской вере, страшно испугался), потом фаза осмысления, растянувшаяся на трое суток, в результате которой Юнг создал интерпретацию, оправдывающую назревающий разрыв (назовем первую фазу «парадоксальной», почему так, будет ясно из дальнейшего), вторую фазу — «осмыслением»). Но и видение было не случайным: оно индуцировало мысль Юнга во вполне определенном направлении. Нельзя ли тогда сформулировать следующую гипотезу: *обусловленные интерсубъективными ситуациями экзистенциальные проблемы личности находят свое разрешение в новом видении, которое первоначально непонятно и неприемлемо, но затем осмысливается, т. е. интерпретируется (схематизируется), и поэтому становится понятным.* А вот еще один кейс, подтверждающий эту гипотезу.

*Кейс второй* — случай, описанный Н. Бердяевым:

«Акимушка рассказал мне однажды о необыкновенном событии, происшедшем с ним, когда он был мальчиком. Он был пастухом и пас стадо. И вдруг у него явилась мысль, что Бога нет. Тогда солнце начало меркнуть, и он погрузился в тьму. Он почувствовал, что если Бога нет, то и ничего нет, есть лишь совершенное ничто и тьма. Он как будто бы совершенно ослеп. Потом в глубине ничто и тьмы вдруг начал загораться свет, он вновь поверил, что есть Бог, “ничто” превратилось в мир, ярко освещенный солнцем, все восстановилось в новом свете» [1. С. 189].

Вначале фантазия Акимушки, артикулированная в предложении «Бога нет» (всего два слова, но какие!), породила реальность, в которой не было места ни солнцу, ни жизни самого мальчика. Потом, вероятно, личность Акимушки, спасая себя, создала и освещенный солнцем мир, и утверждение, что «Бог есть». Вряд ли фантазия Акимушки была случайная: она отвечала на какие-то его глубинные сомнения; разрешаются они в новом видении — тьмы, которое становится понятным после *создания особой схемы* («если Бога нет, то и ничего нет, есть лишь совершенное ничто и тьма»).

Если предложенная гипотеза верна, то необходимо ответить на ряд вопросов: что собой представляет новое видение, как оно возникает и чем обусловлено, какую роль играет сочинение (изобретение) схем и интерпретаций, за счет чего складывается понимание и что это такое? Продолжим исследование на том же пути анализа кейсов.

*Кейс третий* — открытие изображения ребенком.

Взрослый рисует на бумаге красное круглое пятно и говорит, показывая на него: «Смотри, Маша, какое солнышко». Но оказывается, что сначала Маша никакого солнца не видит. Кстати, понятно почему: солнышко на небе светит, слепит, греет, а тут бумага и красное пятно. Однако потом почему-то Маша начинает видеть на бумаге солнышко. Подтолкнуть к этому открытию могла, например, следующая сцена. Вечером, на закате, отец Маши показывает ей солнце и говорит: «Как красиво, солнце садится». Неожиданно Маша замечает, что солнце на закате очень даже похоже на красное круглое пятно на бумаге.

А дальше происходит то, что можно назвать «эффектом формы». С одной стороны, рисуя красное круглое пятно, Маша смотрит на него, вспоминая солнце на закате. С другой — «красное пятно на фоне белой бумаги» она начинает воспринимать как солнце, но такое, которое не на небе, не слепит и не греет, но которое зато можно создать самой (нарисовать), причем так, как хочется и для интересного времяпрепровождения. Например, нарисовать красное пятно и сказать, что солнышко пришло к Маше, оно будет греть травку, ходить по небу и пр. В данном случае роль «рисуночного солнышка» не в том, чтобы реально быть на небе, светить и греть, а в том, чтобы Маше играть и говорить, чтобы общаться по поводу солнышка, чтобы жить в этом новом интересном мире.

Обобщая этот пример (естественно, привлекая и другие), можно ввести такие различия. Во-первых, существуют *экзистенциальные проблемы* индивида, требующие своего разрешения. Конкретно для Маши, когда она еще не познакомилась с изображением, это желание увидеть солнце на бумаге, которого она не видит, хотя ее папа почему-то видит. Подобное желание очень естественное и важное для ребенка. Живя вместе с родителями, не отделяя себя от них, что Л. С. Выготский обозначал термином «прамы», маленький ребенок стремится соответственно и жить (видеть, слышать, чувствовать то, что говорят родители; уж если папа говорит, показывая на красное пятно — это солнышко, то оно там обязательно должно быть). Для Юнга это неосознаваемое желание и проблема разорвать с церковью и отцом.

Во-вторых, есть такой феномен, как *обнаружение новой формы* (солнце на закате, красное пятно на фоне бумаги), которое в семиотическом плане может быть понято как *схема*. Новая форма, что следует из дальнейших событий, позволяет справиться с экзистенциальной ситуацией (увидеть солнце на бумаге), открывает новое видение (изображение предмета в рисунке), позволяет по-новому действовать (общаться и играть на основе изображения).

Одно из условий изобретения схемы — осознание особенностей формы или ее построения (не солнце и красное пятно, а солнце на фоне неба, круглое красное пятно, нарисованное на бумаге). Другое необходимое условие — обнаружение *новой предметности* (в данном примере — открытие *рисуночного солнышка*, оно живет не на небе, а на бумаге, не светит и не греет, его можно нарисовать, с ним интересно играть и пр.; или *Бог Юнга, разрушающий церковь*). Что значит в данном случае «обнаружение»? В психологическом плане, вероятно, переорганизация на основе творческого усилия и схемы психического опыта индивида, а также акт осознания существования, реальности (естественно, в том виде и форме, которые для него доступны). Без осознания рисуночного солнышка, т. е. обнаружения его в мире, именования (на эту необходимость указывал еще Платон), осознания его отличия от родственных предметов (рисуночное солнышко чем-то отличается от обычного солнца), новая предметность появиться не может. Другое дело — непросто объяснить, каким образом индивид выражает все эти аспекты становления новой предметности.

Еще одно условие, точнее, предпосылка — включение в новое целое (переклечение целого). Действительно, чтобы Маша смогла открыть рисуночное солнышко и начать с ним жить (рисовать, играть, общаться по его поводу с другими), она должна была переключиться на проблему взаимоотношения с отцом (раз он говорит солнышко, то так и должно быть; здесь существование и коммуникация в рамках прамы совпадают), на ситуацию любования закатом (тоже, кстати, интересубъективную, поскольку требует отклика), на реальность игры и общения. Для Юнга это, вероятно, была новая жизнь, где он мог отрицать священные реалии и действовать самостоятельно, т. е. как личность.

Все перечисленные здесь моменты и образуют основу для формирования новой реальности, позволяющей индивиду разрешать определенные экзистенциальные ситуации и полноценно жить.

Сравнение третьего кейса со вторым позволяет уточнить исходную гипотезу. Указанные две фазы (*парадоксальная*, т. е. открытие нового видения, и *осмысление*, предполагающее схематизацию) выглядели как независимые друг от друга и следующие во времени друг за другом (сначала первая потом вторая). На самом деле вторая фаза в значительной мере определяет первую. Действительно, именно желание разорвать с церковью и отцом обусловило и непонятное видение Юнга, и изощренную схему-интерпретацию Бога-революционера. Вероятно, Маша не раз наблюдала, как родители рисуют, и воспринимала это занятие как интересную игру. Последняя инициировала желание тоже поиграть в эту игру, а также усиливала установку видеть на бумаге солнышко.

Кажется, что в обоих случаях новое видение — чисто визуальный феномен (Маша видит красное солнце, а Юнг — Бога не троне, ведущего себя непотребно, разрушающего церковный собор). Но подумаем над содержанием визуальных образов, возникших после второй фазы осмысления. Солнышко, которое не на небе, не слепит и не греет, зато может быть нарисовано, может ходить по небу и освещать землю и траву, причем не само по себе, а с помощью Машинных слов, — такое солнце *видится не обычными глазами, оно скорее понимается*; не называется ли «третьим глазом» подобное «видение-понимание»? Таким образом, я предлагаю различать чисто «визуальный образ» и образ, складывающийся в контексте видения-понимания (назовем его «ментальным»). Можно предположить, что ментальный образ формируется в рамках и контексте реальности второй фазы. При этом заметим, что указанные два случая (познание и игра) не исчерпывают виды второй фазы, осмысление развивается и в других практиках, например в *общении, искусстве, практической деятельности* (типы которой тоже множественны) и др.

Но что все-таки собой представляет новое видение в парадоксальной фазе и что, собственно, здесь видит человек? Спросим, когда мы видим необычные и часто парадоксальные события и вещи? Ну, конечно же, во сне. Сделаю отступление, чтобы охарактеризовать природу сна. В нем я различаю три ипостаси. Первая ипостась сновидения — *автоматическая бессознательная реализация заблокированных программ активности человека*.

*Кейс четвертый.*

Я должен сделать доклад, готовлюсь к нему, но доклад неожиданно перенесли. Иногда в этом случае мне снится, что я этот доклад все же делаю, или что я делаю доклад, а он прерывается, или что я никак не могу начать доклад, забыл его текст, хотя слушатели уже ждут — вариантов не счесть.

Что значит «готовлюсь к докладу»? Я настраиваюсь на определенные события: нужно понять, с какими идеями я выйду, как их подать, как учесть понимание-непонимание слушателей, с чего я начну, как буду вести слушателей, чем закончу, какая будет возможная реакция на мой доклад, как я в этом

случае буду отвечать и т. д. и т. п. Я настраиваюсь на определенные события, переживаю их, хотя они еще не состоялись актуально. Но дело в том, что, поскольку человек — семиотическое существо, он проигрывает события в языке и воображении (оказывается ими захваченным) еще до того, как они могут быть осуществлены актуально. Это я и называю *программированием активности человека*. Дальше возможны два варианта. Я реально делаю доклад, и моя настройка (программа) распадается, исчезает; назовем процесс распада и исчезновения программы «реализацией». Второй вариант — я по каким-то причинам не могу сделать доклад. Будем этот случай вслед за психологами называть «блокированием программы». Судя по экспериментам по прерыванию сновидений, программы обязательно должны быть реализованы; в противном случае они сначала создают напряжения в психике, потом ведут к ее деструкции, затем к гибели организма.

Психика, чтобы продолжать работу (ведь человек вовлекается во все новые и новые ситуации), убирает заблокированные программы, временно переводит их на другой этаж психики. В период же сна она возвращается к этим программам, чтобы их реализовать. Но это еще не сон, а автоматическая работа психики, о которой мы ничего не знаем, поскольку во сне наше сознание выключено, не действует. А раз сознания нет, то не работают зрение и память. Чтобы видеть что-то, хотя бы и сон, необходимо осознавать происходящее. Но во сне сознание отключено, поэтому мы ничего не осознаем. Именно к этому случаю относится выражение: «Он спал глубоким сном без сновидений».

Теперь трудный вопрос о том, что собой представляет реализация заблокированных программ. Чтобы на него ответить, необходимо лучше понять, что такое восприятие. Возьмем для примера зрительное. Обычная точка зрения, что вся необходимая для видения визуальная информация содержится в рассматриваемом глазом предмете (пространстве), роль человеческой психики состоит лишь в переработке этой информации после того, как она проходит через глаз. Впрочем, есть психологи, которые тоже разделяют подобную точку зрения. Так, Дж. Дж. Гибсон и Э. Дж. Гибсон утверждают, что глаз человека получает о предмете всю необходимую информацию (визуальный стимул на входе, говорят они, содержит все, что имеется в визуальном образе). Другое дело, что в одних случаях глаз способен освоить всю эту сенсорную информацию, а в других он теряет значительную часть ее в силу неэффективности своей деятельности, неразвитости зрительных способностей различения, дифференцирования и т. д.

Противоположная точка зрения была намечена еще в конце прошлого века Г. Гельмгольцем и затем углублена современными психологами-экспериментаторами. Кратко ее суть в том, что от предмета приходит только часть визуальной информации, другая же (причем иного характера) привносится самим человеком. То, что человек видит, есть результат слияния визуальных впечатлений от предмета и встречной активности человека, посылающей навстречу этой информации сгустки прошлого опыта, означенного и осмысленного, интегрированного в общей структуре сознания человека. К указанной точке зрения исследователей привели различные наблюдения над визуальным восприятием, а также специально поставленные эксперименты.

Именно из материала прежнего опыта восприятия (не только визуального, но и сонорного и тактильного) наша психика в период сна строит «*события*», необходимые для реализации программ и планов заблокированной деятельности, в результате чего они распадаются. Этот процесс — *построение «событий»*, обеспечивающих реализацию заблокированных программ, — и образу-

ет материальную основу сновидений. Я поставил термин «событие» в кавычки, чтобы подчеркнуть, что это еще не собственно события, которые мы видим во сне, а только их субстратная основа. События — это конструкт сознания, а оно в первой ипостаси сновидений выключено. «События» в кавычках напоминают кантианскую «вещь в себе»: мы не можем сказать, как они устроены, но можем их помыслить. «События» в кавычках, будем их называть «субстрат-события», есть материальная предпосылка настоящих событий во второй ипостаси сновидения. Но для реализации блокированных программ достаточно как раз субстрат-событий.

Вторая ипостась сновидения — *процесс сно-видения*. Хотя процессы реализации подобных программ и планов играют исключительно важную роль для психического здоровья человека, они обычно не осознаются. Осознаются они в тех случаях, образующих вторую ипостась сновидений, когда наше сознание по каким-либо причинам выключено не полностью. Типичные случаи здесь такие. Мы засыпаем или просыпаемся, наша психика переключает организм то на сон, то на бодрствование; при этом сознание проходит фазы от полноценной работы до своеобразного паралича. На этих переходах сознание задействовано не полностью: выключаются восприятие и рассудок, нарушаются функции памяти, видоизменяются эмоции. Второй случай не менее характерный: его образуют различные напряжения — переутомления и перевозбуждения, заболевания с температурой, сильная захваченность активностью (например, мы никак не можем остановиться и прекратить решение интересующих нас проблем), наконец, прием алкоголя или наркотиков.

Во всех подобных ситуациях в периоде быстрого сна (т. е. реализации блокированных программ) наше сознание задействовано только частично, но и этого достаточно, чтобы мы попали в совершенно новый мир — «сновидную реальность». При этом психика из материала прежнего опыта («событий» в кавычках) конструирует не только сами действия и переживания, но и субъекта, который их осуществляет, т. е. создает «сновидное Я». А то, что у нас есть опыт, позволяющий сконструировать подобный персонаж, думаю, не вызывает сомнения. Это опыт нашего пробуждения (я себя обнаруживаю, собираю, вставляю в поток времени, ощущаю свое тело и пр.), опыт ощущений себя в разных ситуациях жизнедеятельности. На основе этого опыта психика в период быстрого сна и создает «сновидное я». Это я, конечно, существенно отличается от нашего обычного.

«Сновидное я» обладает только такими свойствами, которые необходимы для реализации блокированных программ. Например, во сне нам совершенно не нужны рассудок, критика, нравственные соображения и тому подобные необходимые в обычной жизни вещи, они бы, в свою очередь, блокировали реализацию блокированных программ. А вот все остальное нужное для реализации психика привлекает: обнаружение себя в сновидном мире, ощущение себя, централизацию переживаний и пр. Чуть ли не основная особенность сновидных событий — их независимость от нашего обычного Я, с его рассудком, критикой, критериями реальности. Что бы ни происходило в сновидении, мы не удивляемся, а воспринимаем, как самое обычное дело. Иногда, правда, на периферии я ловлю себя на некотором легком недоумении, но, думаю, это уже вторгается наше обычное Я, т. е. я начинаю просыпаться.

Третья ипостась — *осмысление сновидений*. Приступая к исследованию сновидений, Валерий Подорога устанавливает начальную развилку: «между увиденным сновидением, т. е. “картиной”, — сновидением *в-себе* и *для-себя* и сновидением *рассказанным*, “историей” — сновидением для-дру-

гого». А дальше он задает такой вопрос: «Не получается ли так, что мы пробуждаемся лишь после того, как уже истолковали ряд знаков, которые будто бы снились? Нам ничего, собственно, и не снилось, но во сне мы испытали некие состояния, которые считаем сновидением, и уверены в том, что сон нам снился. <...> Но снился ли? Может быть, существует поле мгновенной достоверности пережитого, которое не соответствует никакому “зрению” во сне, ибо является действием нашей “быстрой” памяти, так схожей с первой пробной интерпретацией» [7. С. 276, 287].

Думаю, Подорога прав. То, что он называет «некие состояния», — это сновидные события в сновидной реальности, но, действительно, только пройдя фазу осмысления и интерпретации, сновидные события позволяют выстроить нашему бодрственному сознанию собственно события сновидения. Попадая в полностью «пришедшее в себя» бодрственное сознание, сновидные события в той последовательности, которая запомнилась (не забудем, что память в сновидной реальности тоже работает наполовину и не совсем так, как обычно), поставляют материал для осмысления и интерпретаций. На этой основе в рамках принятой личностью концептуализации (т. е. того, как человек понимает, что такое сновидение) психика и порождает события сновидений, завершая тем самым первый цикл. Следующий — повторное осмысление и продумывание сновидения. Иначе говоря, мы называем сновидением конечный результат трех фаз сновидения — *реализации заблокированных программ, построения и разворачивания сновидной реальности и осмысления ее материала в бодрственном состоянии*. Причем первые две фазы идут одновременно, а третья идет вслед за ними (см. подробнее все три ипостаси в [7]). Вернемся с приобретенным к нашей теме.

Не напоминает ли процесс открытия нового видения логику и структуру сновидения? Отчасти, а именно в плане реализации заблокированных программ. Различие все же существенное. Во сне заблокированные программы обусловлены ситуациями и сюжетами обычной жизни, а фаза осмысления сновидений идет вслед за двумя первыми. В наших же случаях эти программы обусловлены по меньшей мере тремя другими моментами. В о - п е р в ы х, *экзистенциальными проблемами личности*; их источник, как мы показали, двоякий: с одной стороны, это интересубъективные ситуации, с другой — их субъективное освоение индивидом. В о - в т о р ы х, в данном случае заблокированные программы как относящиеся к *парадоксальной фазе* обусловлены давлением ситуаций осмысления, причем по-разному в познании, игре, общении и пр. В - т р е т ь е х, есть определенный материал для воплощения прошлого опыта восприятия (у Юнга, это его отношения с отцом и церковью, а также Бога с церковью, у Маши — обычное солнце и красное пятно на бумаге). Различие и в том, что наши герои не спят, значит, осмысление у них идет не вслед за реализацией заблокированных программ, а параллельно с ней и, как уже отмечалось, *обусловлено разными контекстами и практиками*. Наконец, есть еще одно существенное отличие: сновидческая психика действует бессознательно, а интересующие нас субъекты не просто пребывают в полном сознании, но и, так сказать, *принуждены к творчеству*. В случае Юнга это особенно показательное: чтобы разрешить свою дилемму, он сочинил довольно сложный сюжет. Да и Акимушка, чтобы прозреть, строит непростое умозаключение: «...если Бога нет, то и ничего нет, есть лишь совершенное ничто и тьма». Разберем подробнее логику этого творчества.

Как устроена проблемная ситуация? С одной стороны, существуют старые структуры, которые отбросить невозможно. Не может Юнг перестать верить в Бога, а Маша не видеть, что настоящее солнце и красное пятно на бумаге не имеют между собой ничего общего. С другой стороны, проблемная ситуация задает новые содержания: желание Юнга порвать с церковью и отцом, для Маши — увидеть на бумаге солнце, причем эти содержания не могут быть увидены и помыслены. Кажется, полный тупик. Но вот Маша замечает, что солнце на закате очень похоже на красное пятно на фоне бумаги. В свою очередь, Юнг приходит к мысли, что раз Бог всемогущий и свободный, то он может все, даже самое невероятное, противоречащее Библии и Евангелию.

Открытие этих «посредников», а это настоящие посредники, наводящие «мосты» между новыми и старыми структурами и содержаниями, позволяет нашим героям сделать следующий креативный шаг — построить *схему*, разрешающую, наконец, проблемную ситуацию. Могущественный и свободный Бог, разрушающий церковь, и солнце на закате, отождествленное с красным пятном на бумаге, не только позволяют существовать старым и новым структурам, правда ограничивая их территорию определенными случаями, но и разрешают проблемную ситуацию, открывая дверь, с одной стороны, в чреватый серьезными последствиями поступок, с другой — в игру. Ну, а с точки зрения субстратного подкрепления психика, вероятно, строит галлюцинацию (сон наяву), которая и воспринимается как видение нового феномена (солнца на бумаге и Бога, разрушающего церковь). Впрочем, разворачивающаяся галлюцинация не самостоятельная, она не образует целого; целое задается проблемной ситуацией, интересубъективными контекстами, творчеством индивида, включающим изобретение посредников и схем. Еще один план открывающегося видения, завершающий первую фазу, без которого новый феномен не мог бы состояться, — *конституирование существования*. Чтобы пояснить, приведу еще один кейс.

*Кейс пятый* — случай из жизни автора.

Окончив школу, я не смог поступить в МИФИ и пошел работать слесарем на военный завод. Снимал койку в еврейской семье, куда меня устроил дедушка. В комнате, кроме меня, жили еще трое мужчин, метеорологи, приехавшие на курсы по переподготовке. Их сон был расстроен раз и навсегда по причине профессионального образа жизни. Ночью они просыпались, зажигали свет, разговаривали о жизни и так курили, что из-за дыма папирос не было видно лампочки.

Вероятно, я переутомился, уже несколько дней не просыпался от полностью заведенного большого будильника, точнее, просыпался ровно через пять минут после звонка. В таком состоянии, еще не совсем проснувшись, пошел в час ночи на работу. Было совершенно темно. Когда я стал переходить линию электрички, то увидел, как от станции отошел поезд. Его прожектора мощно разрезали темноту, и вдруг я обомлел. В свете фар электрички значительно быстрее, чем она двигалась, бежал черт. Он был огромный, метров 5–6, весь черный с длинным хвостом. От страха у меня остановилось сердце, я стоял как вкопанный. Черт добежал до ближайшего ажурного столба, на котором висели провода электропередачи, мгновенно вскарабкался по нему и пропал в темноте. Я до сих пор помню, что со мною творилось. Не верить своим глазам я не мог, я видел черта так же отчетливо, как окружающую темноту или электричку. Так же отчетливо помню свой страх. И поверить в увиденное я тоже не мог: чертей не существует, а в Бога я не верил никогда. Поступил я, как теперь понимаю, весьма мудро. Точнее, поступил не я, а, вероятно, сработал механизм самосохранения: чтобы не «поехала крыша», я просто отложил в сторону до лучших времен все, что случилось. Я не стал объяснять, почему видел черта, но и не стал отрицать этот факт.

Думаю, если сравнить мои переживания с переживаниями Юнга, большей разницы не будет. И там и там отчетливое видение явления, которое *не может существовать*. И все-таки оно налицо, а следовательно, как-то существует: *существует в виде невозможности существования* (назовем такое существование «парадоксальным» и вспомним, как я назвал первую фазу). Не является ли также парадоксальным существование солнца на бумаге для

Маши и мира без Бога для Акимушки? Тем не менее *парадоксальное существование* — это все-таки *существование*: да, нам непонятно, что это такое, но поскольку феномен налицо, приходится признать его бытие, пусть пока в неопределенном статусе.

Юнгу понадобилось три дня, чтобы реализовать вторую фазу — осмыслить и понять увиденное. Мне целых тридцать лет, чтобы понять, что я увидел той ночью, испугавшись черта. Построив в начале 80-х теорию сновидений, я пришел к выводу, что у меня была галлюцинация. Сделаю опять отступление, чтобы пояснить *связь сновидений и галлюцинаций*.

Что происходит, если человек не имеет условий для реализации блокированных программ, например несколько ночей не спит? Другими словами, если блокируется сама возможность реализации блокированных программ? В его психике накапливаются нереализованные программы, создающие напряжения. Рано или поздно они начинают определять основные психические процессы, а также события, создаваемые человеком. В принципе здесь можно различить два разных случая — «сон наяву» и галлюцинации.

Общий механизм здесь такой. Сначала блокированные программы, которые не могут быть реализованы, как бы набирают силу, их «психобиологический потенциал» (введем такое понятие) возрастает. С определенного момента блокированные программы начинают реализовываться параллельно с реализацией других программ в необычной, можно сказать, запрещенной для блокированных программ области — в сфере бодрствования. При этом они попадают под прожектор полностью задействованного сознания, который в принципе не допускает события блокированных программ. Первая уловка психики — замаскировать незаконные события под видом событий обычной жизнедеятельности. Простой пример. После бессонной ночи мы никак не можем сосредоточиться на своей текущей работе. О чем-то вспоминаем, отвлекаемся, переживаем какие-то посторонние сюжеты. Все это не что иное, как контрабандное изживание блокированных программ, протекающее, что принципиально, в форме бодрственной жизнедеятельности. Психика исподтишка управляет сознанием, подсовывая ему посторонние сюжеты и воспоминания. В результате сознание не может опознать блокированные события и пропускает их. Подчеркнем, что «сон наяву» — это, конечно, никакой не сон, здесь фаза построения сновидных событий отсутствует.

Если психобиологический потенциал возрастает еще больше (второй случай), то психика перестает заниматься мимикрией. Она вынуждена как можно быстрее реализовать блокированные программы. В результате они получают статус, сравнимый с обычными текущими программами, которые реализуются «здесь и сейчас». Как же сознание может опознать и освоить блокированные события, ведь они, с его точки зрения, незаконны? Только концептуализируя их именно как незаконные психические образования. В этом случае мы и говорим о галлюцинациях, т. е. о том, чего нет на самом деле. Что в общем случае неверно. Галлюцинозных событий, конечно, нет в смысле реальности нашего сознания, но они реальны и необходимы в плане работы нашей психики. Например, если бы имели место нормальные условия и сознание было бы выключено частично, события, которые привели к галлюцинациям, состоялись бы в форме событий сновидной реальности.

Черт, которого я увидел той ночью, был сложной галлюцинацией. Сейчас, через много лет после этого события, невозможно даже приблизительно правдоподобно истолковать, какие блокированные программы (желания и страхи) породили такую галлюцинацию. Но для нашей темы материал есть. В резуль-

тате исследования сновидений мне удалось сменить парадоксальное существование феномена на существование, так сказать, нормальное. И Юнг через три дня смог выйти на нормально существующий феномен (Бог как революционер, конечно, существовал только для Юнга, например, для церкви такое существование Творца было бы явно парадоксальным). Интересно и другое.

Характеристики черта я получил вовсе не из наблюдений за чертами (да и где бы я смог такое наблюдать, в отличие, скажем, от Эммануэля Сведенборга, утверждавшего, что он много раз общался с ангелами и демонами [5]). Эти характеристики я привнес, объяснив происшедшее со мною событие в теории сновидения. Другими словами, второй фазой (осмысления и схематизации) для меня было гуманитарное познание (гуманитарное, поскольку я строил свою концепцию сновидения, сознательно проводя собственные ценности и стараясь удержать уникальность своей психической работы [6]). Таким образом, черт, которого я осмыслил, получив ментальный образ, являлся идеальным объектом гуманитарной науки. Для Юнга Бог-революционер принадлежал сфере не познания, а этического поступка. Не буду повторять: в обоих случаях для осмысления парадоксальных существований необходимы были творчество и схематизация.

Кроме того, *осмысление* предполагает еще три типа работ. Во-первых, элиминирование тех черт и характеристик предметности, которые оказались не нужны в новых контекстах (практиках). Например, рисуночное солнце, в отличие от настоящего на небе, не слепит и не греет. В результате Маша, рисуя, перестает ожидать данные характеристики. Нельзя сказать, что они снимаются в рисунке вообще, нет, остаются, но используются в другой роли, а именно как языковые значения (операторы), которыми играют. Аналогично, Бог-революционер Юнга совершенно не похож на обычного христианского Бога, основные характеристики последнего Юнгу не понадобились.

Во-вторых, складывающаяся новая предметность, так сказать, обрастает новыми свойствами и характеристиками, необходимыми для жизни в новой реальности. Рисуночное солнышко нужно нарисовать, т. е. оно искусственное и рукотворное, его нужно разместить в картине (оно только элемент целого), его нужно заставить жить — ходить по небу, греть землю, освещать дома и людей и пр., для этого помимо самого рисования необходимо речевое сопровождение (все эти необычные характеристики солнца Маше нужно изобрести). Соответственно Богу-революционеру Юнг приписывает такую важную характеристику, как акт разрушения церкви. Понятно, что христианскому Богу такой поступок был бы совершенно не свойствен.

В-третьих, формирующаяся предметность рано или поздно наделяется признаками нового, непарадоксального существования. Этот акт особенно интересен. С одной стороны, определяя виденного мною много лет тому назад черта как галлюцинацию, я получаю *возможность отнести к нему много новых характеристик, взятых вовсе не из наблюдения за феноменом, а следующих из онтологии гуманитарной науки*. Раз галлюцинация, то это один из видов сновидения наяву, это связано с невозможностью обычным способом реализовать заблокированные желания, в реальности галлюцинации может ничего не соответствовать, их источник нужно искать в способе жизни личности и т. д. и т. п. Охарактеризовав Бога как свободную личность и революционера, Юнг также получает возможность отнести к нему много новых свойств: такой Бог может пойти против традиции, устроить революцию, он ничего не боится и пр. С другой стороны, актуализация существования *предполагает выстраивание оппозиций с другими видами существований и реальностей*. Рисуночное солнышко Маши существует в игре и художественном творчестве,

которые противопоставляются другим видам жизни и занятиям (обычная жизнь, путешествия, учеба, сон).

Другое дело, как Маша осознает эти оппозиции. Как правило, подобное осознание проходит несколько стадий, уходя часто во взрослую жизнь. Например, уже во взрослом состоянии Юнг осознает своего Бога в рамках эзотерической реальности. «Но существовал, — пишет он, — и другой мир, и он был как храм, где каждый забывал себя, с удивлением и восторгом постигая совершенство Божьего творения. В этом мире жил мой “Другой”, который знал Бога в себе, он знал его как тайну, хотя это была не только его тайна. <...> “Другой”, “номер 2” — типичная фигура, но осознается она немногими... Мир моего второго “Я” был моим, и все же у меня всегда оставалось чувство, что в том втором мире было замешано что-то помимо меня. Будто дуновение огромных миров и бесконечных пространств коснулось меня, будто невидимый дух влетал в мою комнату — дух кого-то, кого давно нет, но кто будет всегда, кто существует вне времени» [9. С. 55, 74]. Судя по всему, с этим мироощущением у Юнга были связаны и мессианские идеи. Юнг считал, что все его работы были своего рода поручениями, они были написаны по велению судьбы, по велению свыше. «Мною, — писал Юнг, — овладевал некий дух, который говорил за меня» [Там же. С. 220]. Не чужд Юнг был и идеям эзотеризма, т. е. критически воспринимал этот мир и верил в другой мир как подлинную реальность. «Тогда возможность существования другой реальности, — пишет он, — становится неизбежной проблемой, и наш мир, с его временем, пространством и причинностью, за собой, или — под собой — скрывает иной порядок вещей, где не существует “здесь” и “там”, “раньше” и “позже”» [Там же. С. 300]. Нетрудно понять, какое множество характеристик и смыслов Юнг мог приписать своему Богу в рамках такой богатой онтологии.

Если теперь спросить, а какой тип существования можно приписать проанализированному здесь феномену, то мой ответ будет такой: было выделено и охарактеризовано в первом приближении *особое пространство психологических условий и механизмов творчества и развития*. Действительно, не начинаются ли творчество и развитие с интересубъективных ситуаций и субъективных проблем, не предполагают ли они, помимо поиска и реализации определенной методологии, новое видение, схематизацию и ряд других процедур, не завершаются ли они затем как целое *полаганием существования и обнаружением новой реальности?* Я данной работой отвечаю на этот вопрос положительно.

The article describes one of the mechanisms of creativity and development. It puts forward the following hypothesis: the existential problems of identity, find their resolution in a new vision, which initially incomprehensible and unacceptable, but then conceptualized, ie interpreted and schematized and therefore becomes clear. To confirm this hypothesis examines five case studies, discussed the concept of the vision a reality, the existence, the author uses the concept of dreams.

**Keywords:** the vision, of the reality, the situation, creativity, development, diagram, case studies, challenges, implementation, personality.

## Литература

1. Бердяев, Н. Самопознание : (опыт философской автобиографии) / Н. Бердяев. — М., 1990. *Berdjaev, N. Samopoznanie : (opyt filosofskoj avtobiografii) / N. Berdjaev. — M., 1990.*
2. Гайденко, П. П. Прорыв к трансцендентальному. Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. — М., 1997. *Gajdenko, P. P. Proryv k transcendent'al'nomu. Novaja ontologija XX veka / P. P. Gajdenko. — M., 1997.*
3. Платон. Седьмое письмо / Платон // Трактаты, речи, письма. — М., 1994. — С. 495—496. *Platon. Sed'moe pis'mo / Platon // Traktaty, rechi, pis'ma. — M., 1994. — S. 495—496.*
4. Подорога, В. Кодекс сновидца / В. Подорога // Грани познания: наука, философия, культура в XXI в. : в 2 кн. — М., 2007. — Кн. 2. — С. 275—309. *Podoroga, V. Kodeks snovidca / V. Podoroga // Grani poznaniya: nauka, filosofija, kul'tura v XXI v. : v 2 kn. — M., 2007. — Kn. 2. — S. 275—309.*

5. Розин, В. М. Демаркация науки и религии. Анализ учения и творчества Эмануэля Сведеборга / В. М. Розин. — М., 2007.

Rozin, V. M. Demarkacija nauki i religii. Analiz učenja i tvorčestva Jemanuelja Svedeborga / V. M. Rozin. — М., 2007.

6. Розин, В. М. Особенности дискурса и исследования в гуманитарной науке / В. М. Розин. — М., 2009.

Rozin, V. M. Osobennosti diskursa i issledovanija v gumanitarnoj nauke / V. M. Rozin. — М., 2009.

7. Розин, В. М. Природа и генезис европейского искусства (философский и культурно-исторический анализ) / В. М. Розин. — М., 2011.

Rozin, V. M. Priroda i genezis evropejskogo iskusstva (filosofskij i kul'turno-istoričeskij analiz) / V. M. Rozin. — М., 2011.

8. Розин, В. М. «Пир» Платона. Новая реконструкция и некоторые реминисценции в философии и культуре / В. М. Розин. — М., 2015.

Rozin, V. M. «Pir» Platona. Novaja rekonstrukcija i nekotorye reminiscencii v filosofii i kul'ture / V. M. Rozin. — М., 2015.

9. Юнг, К. Воспоминания, сновидения, размышления / К. Юнг. — Киев, 1994.

Jung, K. Vospominanija, snovidenija, razmyshlenija / K. Jung. — Kiev, 1994.

## Особенности формирования картины мира в процессе онтогенеза

М. С. Гусельцева

### Методологические аспекты изучения картины мира современных детей и подростков в ситуации транзитивности<sup>1</sup>

Статья носит характер междисциплинарного обзора и содержит семь тезисов, первый из которых лежит на поверхности: конструкт «картина мира» не является разработанным психологическим термином. Вторым тезисом является необходимость проблематизировать этот конструкт с целью выявления возможностей его использования для изучения особенностей социализации подрастающих поколений в ситуации транзитивности. Наряду с тем что «картина мира» — общенаучное понятие, у нее имеется ряд синонимов внутри психологии. Третий тезис: понятие «картина мира» существовало в истории психологической науки в качестве латентного конструкта. В этой связи особый интерес представляют немецкая интеллектуальная традиция, в контексте которой возникло понятие «мировоззрение», а также труды М. Хайдеггера, показавшего взаимосвязь: в то время как мир превращался в картину, человек становился субъектом. Четвертый тезис: анализ современных публикаций, связанных с разработкой данного конструкта, позволяет сделать вывод о явном и неявном воздействии на психологию антропологического поворота и методологии социогуманитарных наук. Пятый тезис: в ситуации транзитивности «картина мира» может быть использована как в качестве культурно-психологического средства интеграции личности, выстраивания перспективы жизни человека, так и орудия самоконструирования личности. Шестой тезис: в современной психологии картина мира играет роль интегрирующей категории. Посредством этого конструкта могут быть объединены разные исследовательские темы, интересы и подходы внутри психологии, изучающей трансформации человека, а не отдельные психические функции. Также данная категория работает для взаимодействия психологии со смежными науками, тем самым развивая и прокладывая трансдисциплинарные связи. Седьмой тезис: выступая в статусе текущего понятия, «картина мира» характеризуется многообразием трактовок и контекстуальной изменчивостью их использования, что требует от исследователя повышенной рефлексивности, ибо в ситуации трансформации социокультурной и психологической реальности особенно востребован гибкий, комбинированный, смешанный, многообразный познавательный инструментарий.

**Ключевые слова:** методология, картина мира, образ мира, мировоззрение, трансдисциплинарность, транзитивность, субъект, познавательный инструментарий.

Цель данной статьи — изучить возможности использования конструкта «картина мира» в психологии и смежных науках. На сегодняшний день «картина мира» не является разработанным психологическим термином. Однако

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект 17-06-00077 «Проблема лингвистической идентичности в мультикультурном пространстве».

может ли данный конструкт оказаться продуктивным при изучении феноменологии современных детей и подростков в ситуации транзитивности?

### От Универсума — к Плюриверсуму

Происходящие трансформации социокультурной реальности, наиболее ярким метафорическим выражением которых стали представления об «ускользающем мире» [7] и «текучей современности» [3], образуют конгломерат разнообразных тенденций. Все это создает ситуацию, требующую пересмотра методологических установок — от линейного рассмотрения тех или иных процессов к их стереоскопическому и многомерному анализу. Это означает, что закономерности, установленные в пределах одной аналитической перспективы, могли бы быть верными при условии отсутствия иных тенденций, однако совокупность последних, их взаимодействие и смешивание порождают новые системные свойства, делая общую картину еще более противоречивой и запутанной. Среди консенсусных современных тенденций отметим *транзитивность* (сочетание изменчивости и неопределенности) [26]; *гибридность, сложность и разнообразие* (амбивалентность, противоречивость, многозадачность, многофакторность, взаимопроникновение и т. п.) [20]; *непредсказуемость* (отсутствие познавательных навыков видеть и интерпретировать новизну как таковую); *скрытость изменений* (их неочевидность, незаметность, латентность); *транспарентность* (прозрачность мира, возросшая доступность информации); *особенности сетевых конфигураций* (социальные сети, горизонтальные связи, «сила слабых связей», «мягкая сила») [8; 27]; *конструктивизм* (широкий диапазон возможностей самостроительства и совладания с неопределенной и трансформирующейся реальностью).

В сложившейся ситуации предлагается множество новых методологических стратегий [23; 32]. Одна из них — *методология латентности*, которая разрабатывается нами на основе идей М. Фуко [17; 34] и принципов культурно-аналитического подхода [11]. Изначальным фокусом исследования здесь становится *проблематизация*, которая в трактовке М. Фуко предназначена «вопрошать очевидности и постулаты, сотрясать привычки и способы действия и мысли, рассеивать то, что принято в качестве известного, заново переоценивать правила и установления...» [34. С. 323].

Таким образом, проблематизация побуждает поставить знак вопроса там, где, казалось бы, все и так ясно. Однако *то, что представляется очевидным, при изменении исследовательского фокуса оказывается невероятным*. В нашем случае это означает, что само по себе использование конструкта «картина мира» в психологии являет методологическую проблему. «Картина мира — понятие, утратившее на сегодня свой эвристический, прогностический потенциал, изжившее себя или теряющее престиж, будучи оттесненным другими актуальными понятиями?» — резонно ставит вопрос Т. Ф. Кузнецова [18. С. 32]. Иными словами, насколько востребован в психологии конструкт, родившийся в эпоху представлений о единстве Вселенной, в то время как трансформация современной реальности осмысливается интеллектуалами в понятиях мульти- или плюриверсума, где, с одной стороны, не существует не зависящего от субъекта пространства, а с другой — «несводимых друг к другу миров обитания так же много, как и типов существ» [36], и, стало быть, предпосылки универсальной модели мира иллюзорны, хотя, как показал еще Я. Иксюль, и упрощают коммуникацию [20; 36].

## Картина мира как трансдисциплинарный конструкт

«Картина мира» используется в философии, в социогуманитарном познании и в психологической науке. С одной стороны, это общенаучное понятие, с другой — у него имеется ряд синонимов внутри психологии: «образ мира», «модель мира», «когнитивная карта», «схема реальности», «видение мира», «мировоззрение», «ментальность». В философии картина мира служит теоретической моделью универсума. В такой трактовке она отличается от мировоззрения (более пристрастного и субъективного) рациональностью и стремлением к объективности, опирающимися, прежде всего, на научный стиль мышления. История культуры и культурология, этнография и этнология, семиотика и филология изучают особенности картины мира разных народов планеты, а лингвистика рассматривает здесь роль языка, его вклад в формирование картины (образа) мира и мышления. Если общее в трактовке картины мира разными науками сводится к тому, что это представление человека о мире, других людях и своей роли в нем, то *психологическая специфика данного понятия требует уточнения*. К тому же нерешенной остается проблема использования в психологической науке термина, *имеющего выраженный трансдисциплинарный шлейф*.

С позиции методологии латентности следует обратить внимание, что *понятие «картина мира» развилось в истории психологической науки в качестве латентного конструкта*. Это означает, что в одних случаях психологи использовали его под иными названиями, а в других оно представлено эпизодически, находясь на периферии внимания. Так, в учении Э. Толмена в бихевиоризме разрабатывалось понятие «когнитивная карта»; в контексте гештальтпсихологии обсуждались вопросы отношений фигуры и фона, «видимого поля» и «видимого мира», активного построения образа мира субъектом, а также тот факт, что в изменяющейся реальности картина мира сохраняет стабильность в качестве определенного гештальта [47]. В психоанализе картина мира выступала синонимом мировоззрения, интегрируя и организуя как коллективную, так и индивидуальную жизнь [16]. Так, Э. Эриксон [42] отмечал, что в качестве универсальной и всеохватывающей концепции мировоззрение фокусирует внимание людей на значимых жизненных факторах, создает избирательность осмысления тех или иных исторических реалий, усиливает и расширяет горизонты коллективного сознания, активизирует либо подавляет в обществе чувство солидарности. Более того, картина мира создает у человека субъективное ощущение пребывания в центре мироздания, соотнесения с универсумом и его трансформациями. Согласно К. Юнгу [43], смотрясь в зеркало картины мира, человек осмысливает собственную идентичность.

Оставляя за скобками разработку понятия «научная картина мира» в контексте методологии науки<sup>1</sup> (что потребовало бы отдельной статьи), отметим, что если термин «картина мира» отсылает по большей части к работам А. Я. Гуревича [9; 10], а «модель мира» — к текстам Ю. М. Лотмана [24], то в традиции отечественной психологии разрабатывалось понятие «образ мира» [1; 21; 22; 31].

### «Образ мира» vs «картина мира»

Понятие «образ мира» ввел А. Н. Леонтьев в 1975 г. в контексте изучения проблем восприятия (см.: [29]). Принципиально важным здесь было, что «об-

<sup>1</sup> Согласно тематическому словарю, термин «картина мира» ввел физик Г. Герц, понимая под ней совокупность представлений, которые складываются у ученых относительно объектов внешнего мира. В свою очередь, М. Планк оперировал понятием «образ мира» как представлением физиков об изучаемом мире и его закономерностях (см.: [28]).

раз мира» выступил в качестве интегрирующей реальности по отношению к «миру образов». Если объективный мир открывался человеку в пятом квазиизмерении (в поле значений и смыслов), то образ мира строился в процессе деятельности и опосредовал отношения субъекта с миром, с собой и с другими людьми [21]. В «Лекциях по общей психологии» А. Н. Леонтьев писал, что «в результате работы органов чувств возникает картина мира» [22. С. 88]. В дальнейшем, развивая эти идеи, С. Д. Смирнов [31] выделил характеристики и функции «образа мира»: амодальность; целостность и системность; многоуровневость структуры; призрачность; обусловленность изменяющейся социокультурной реальностью.

Поставив задачу операционализировать понятие «образ мира» применительно к психологии мышления, В. В. Петухов обратился к вопросу субъективного представления мира, который открывается человеку в качестве целостной психической реальности. Одновременно он показал, что не только психологии восприятия, но и другим разделам психологической науки присущи свои инверсии: «мир переживаний» и «переживание мира», «мир мыслительных представлений» и «представление мира». «Образ мира» — сравнительно новое понятие в психологической науке, с разработкой которого связана одна из главных «точек роста» общепсихологической теории деятельности. Определение этого понятия является открытым, и его наполнение конкретным эмпирическим содержанием еще далеко не завершено. Необходимость введения и разработки подобных понятий осознается многими исследователями, работающими в разных предметных областях» [29. С. 13]. Тем не менее в наши дни деление психологии на отдельные сферы представляется неоднозначным, ибо под влиянием антропологического поворота наука стремится изучать целостного субъекта, не разрывая его на восприятие, переживание, мышление, личность и т. п. Иными словами, есть целостный человек, изменяющийся в трансформациях его социальной среды и культуры, и такого рода методологическую установку задает нам антропологическая оптика [12].

Тем не менее небольшая статья В. В. Петухова содержит настолько обстоятельный анализ введения в психологию понятия «образ мира», что не утрачивает актуальности и десятилетия спустя. Так, крайне важным представляется следующее наблюдение: «Объективные условия для изучения представления мира открываются... при сравнении мышления (сознания) представителей разных культур. Столкновение исследователей с инокультурным сознанием как чужой формой представления мира позволяет почувствовать и убедиться в том, что сами эти формы существуют как психическая реальность» [29. С. 16].

В свою очередь, Ф. Е. Василюк, соединив в «Психологии переживания» [5] традиции культурно-исторического и деятельностного подходов, разработал оригинальную типологию жизненных миров, каждый из которых отличается картиной мира и образом жизни. Здесь важно обратить внимание на взаимосвязь последних как на одну из перспективных тем современной психологии, обращающейся к идеям аналитики повседневности (см.: [12]).

С понятием «образ мира» в психологии работала Г. А. Борулава [4], выделившая на основании таких характеристик, как эмоциональная насыщенность/индифферентность, обобщенность/дифференцированность, активность/пассивность, восемь стилей индивидуальности (см.: [4; 40]). Однако поскольку данное понятие в психологии возникло в контексте изучения восприятия, а не стилей жизни субъекта, то для понимания трансформаций субъективности современного человека нам следует обратиться прежде всего к социогуманитарным раз-

работкам конструкта «картина мира» и освоить те возможности его использования, которые раскрывают антропологические науки.

### **Картина мира в пространстве социогуманитарного знания**

Так, М. Вебер использовал конструкт «картина мира», чтобы показать, что не только культуры и исторические эпохи отличаются разным переживанием реальности, но и внутри каждого общества представлено несколько социальных страт, поддерживающих специфические стили жизни и «особый, более или менее ярко выраженный взгляд на мир» [6. С. 567]. Недостаточно известный в России (в связи с отсутствием переводов), но не менее значимый мыслитель К. Ричлер [49], отмечая претензии картины мира на универсальность и целостность в отображении действительности, подчеркивал, что никакое изучение человека не может надеяться на успех, если оно основано на ложной реконструкции его субъективного мира. Для адекватного постижения человека исследователю необходимо рассматривать его (человека) действующим в представленном ему мире, который, во-первых, выступает «картиной мира» для него самого, а во-вторых, поддерживается в качестве субъективной реальности другими людьми. «Окружение человеческой жизни — это субъективный мир, а не независимая и самоорганизующаяся среда, противостоящая отдельным человеческим организмам, как предполагает пресловутая схема “человек-среда”, которая в значительной степени доминирует в современной психологии и социальной науке» [46. Р. 599].

Картина мира служила познавательным инструментом в подходе А. Я. Гуревича [9], стремящегося реконструировать меняющуюся от эпохи к эпохе субъективность. «Феномены человеческой истории по... своей природе неисчерпаемо многозначны, и потому их дефиниция неизбежно зависит от угла зрения, под которым они рассматриваются, от контекста, из которого их пытаются вычленить наша мысль, равно как и от взглядов исследователей» [10]. В связи с этим понятия «картина мира», «образ мира», «модель мира» раскрывают «схему реальности», «схему сознания», «внутренний мир человека», «структуру субъективного опыта», «субъективную картину мира»; передают «субъективную системность мировосприятия и мироощущения человека: целостную, многоуровневую систему представлений о мире и его взаимосвязях, о других людях, о себе и своей деятельности, о пространственной и временной последовательности событий, их причинах, значении и целях» [10]. При этом, как показывает А. Я. Гуревич [10] и что отвечает духу методологии латентности, в процессе исследования *периферийное нередко оказывается центральным*.

Изучение картины мира предполагает реконструкцию самосознания человека, отраженного в восприятии пространства и времени, отношении к праву, труду, жизни и смерти и т. п.; анализ мировидения, рождающегося в жизненной практике; сопоставление отдельных категорий и раскрытие их смысла в качестве элементов единой социокультурной системы [9]. Однако представляется продуктивным соотнести этот аналитический конструкт с выделенными В. С. Степиным [33] «мировоззренческими универсалиями», которые, в свою очередь, служат формами селективного отбора и трансляции опыта поколений; выступают в качестве категориальной структуры сознания в определенную эпоху; являются предельным обобщением жизненного мира человека; выражают так называемый генетический код цивилизации.

С позиции структурно-семантического подхода З. Д. Попова выделяет «непосредственную» и «опосредованную» картины мира. *Непосредственная картина мира* возникает в познании действительности через жизненные

практики и сопровождается чувствами, впечатлениями, отдельными личными выводами. *Опосредованная картина мира* продуцируется с помощью вторичных знаковых систем (которые, в свою очередь, выступают основой языковой — «мир в зеркале языка» — и художественной картин мира) [30. С. 38]. В контексте тезаурусного подхода обосновывается понятие для обобщенного образа мира — *культурная картина мира* [19], которая включает научную, художественную и социальную картины мира. Отметим, что именно методологический ракурс анализа позволяет нам соотнести между собой такие различные подходы.

### «Картина мира» vs «мировоззрение»

Картина мира в качестве мировоззрения людей определенной культурно-исторической эпохи наиболее основательно разрабатывалась в немецкой интеллектуальной традиции. Именно эти конструкты позволили здесь обсуждать жизнь человека в ее целостности. Так, И. Кант в сочинении «Критика способности суждения» (1790) ввел понятие «мировоззрение» как «наблюдение мира, данное в чувстве» (цит. по: [25. С. 693]). Ф. Шеллинг одним из первых проинтерпретировал особенности человеческой субъективности в терминах воззрения на мир. О. Шпенглер внес в развитие данной проблематики ракурсы культурно-исторической относительности: несмотря на распространённые представления о наличии общего и единого мира, в реальности есть множество различных миров (в дальнейшем эти идеи выступили предпосылками разработки типологии культур и мировоззрений). М. Хайдеггер в труде «Основные проблемы феноменологии» (1927) доказывал, что мировоззрение (*Weltanschauung*) — термин «специфического немецкого чекана» и прежде его не было даже в греческой философской традиции [25; 35].

Немецкая интеллектуальная традиция разрабатывала вопросы переживания, ценностей, активного конструирования мира субъектом. Взаимосвязь развития внутреннего мира человека с эволюцией культуры одними из первых во главу угла поставили В. Дильтей и Э. Шпрангер [13; 41]. Определённый интерес в плане разработки картины мира представляет до сих пор не переведённая на русский язык работа К. Ясперса [48] (доступная на украинском языке [44]). Как признавался в «Философской автобиографии» К. Ясперс, «Психология мировоззрений» стала самым ранним его трудом, где представлена философия человеческого существования (экзистенциализм). Здесь был очерчен круг вопросов, в дальнейшем развернутых во всей широте: «...вопрос о мире — каков он для человека; вопрос о ситуации, в которой находится человек, и о его пограничных ситуациях, которых он не может избежать (смерть, страдания, случай, вина, борьба); вопрос о времени и о многомерности чувства времени; вопрос о развитии свободы при создании человеком самого себя; вопросы об экзистенции, о пути мистики и пути идеи и т. д.» [45. С. 233].

М. Хайдеггер в работе «Время картины мира» [35] показывал, что данная категория не только выражает целостное представление человека о мироздании, *ее появление связано с особым типом субъективности*. Например, у древних греков или в Средние века такого понятия не было, оно родилось в Новое время, где стартовали два взаимосвязанных феномена: *в то время как мир превращался в картину, человек становился субъектом*. При этом позиция человека в мире рефлексировалась как мировоззрение. С появлением картины мира в качестве субъективного психологического пространства в культуре интенсифицировались процессы гуманизации: «...там, где мир становится картиной, впервые восходит гуманизм» [Там же. С. 51]; «чем субъективнее, т. е.

наступательнее, выдвигает себя субъект, тем неудержимее наблюдение мира и наука о мире превращаются в науку о человеке, в антропологию» [35. С. 51]. Отметим, что в свете методологии латентности некоторые подходы, казавшиеся отыгранными темами истории психологии, имеют свойство оживать в изменениях контекста. Таким образом, немецкая интеллектуальная традиция в разработке проблемы мировоззрения и картины мира определенно заслуживает того, чтобы быть переосмысленной заново.

### **Картина мира как инструмент самоконструирования идентичности**

Помимо этого, хотелось бы обратить внимание на аналитический подход Дж. Холтона<sup>1</sup> [37; 38]. В его трактовке картина мира предстает как *ментальная карта субъекта*; это совокупность личных базовых представлений о мире, своего рода его идеализированная модель. Дж. Холтон справедливо отмечает, что базовые убеждения и представления человека скорее изменчивы, а амбивалентность и внутренние противоречия являются нормой человеческого существования. Также в любом обществе представлены разнообразие и полярности картин мира. «Самоопределение и самоутверждение как индивидуальных, так и коллективных картин мира осуществляется путем противопоставления альтернативным образам мира» [38. С. 39]. Наряду с этим идеализированная модель мира с достаточной степенью эффективности позволяет предсказывать мнения и поступки людей. Как правило, эта модель достаточно здравая и реалистичная. Соединяя обобщенный опыт и «сокровенные убеждения человека», она играет роль своего рода *ментальной карты*, с которой субъект сверяет собственные поступки и ориентируется в потоке вещей и событий реальной жизни [38].

Эволюционный смысл картины мира заключается, во-первых, в том, что она служит консолидации того или иного сообщества; во-вторых, способствует интеграции и фокусировке идентичности человека, помогает выстроить перспективы его жизни [38]. И наконец, в ситуации транзитивности картина мира может быть использована как инструмент самоконструирования личности.

### **Картина мира — интегрирующая категория в ситуации транзитивности**

Анализ отечественных публикаций последних десятилетий показывает<sup>2</sup>, что использование конструкта «картина мира» в психологии происходило совместно с изучением проблем развития идентичности и практикой трансдисциплинарных исследований. Одновременно в психологическом сообществе не существует консенсуса относительно использования понятий «образ мира» и «картина мира». Некоторые авторы подчеркивают метафоричность всех этих конструктов (см.: [39]). «Понятие “картина мира” зачастую заменяется рядом терминов — “образ мира”, “схема реальности”, “модель универсума”, “когнитивная карта”. Под образом мира понимается некоторая совокупность или упорядоченная многоуровневая система знаний человека о мире, о себе, о других людях, которая опосредует, преломляет через себя любое внешнее воздействие» [2. С. 490]. «Наиболее адекватным пониманием картины мира представляется определение ее как исходного глобального образа мира, лежащего

<sup>1</sup> Джеральд Холтон (Gerald Holton) (род. 23 мая 1922, Берлин) — американский историк и философ науки, критик неопозитивизма, автор тематического анализа науки. Развиваемый им тематический анализ рассматривает науку в качестве феномена культуры, а темы задают диапазоны когнитивного горизонта, тем самым объясняя, *почему то, что для одного ума самоочевидно, для другого — невероятно*. Наряду с этим тематический анализ соединяет макро- и микроуровни исследования науки, оптику истории науки и психологии научного творчества.

<sup>2</sup> Учитывались преимущественно базы данных: <http://elibrary.ru>, <http://cyberleninka.ru>

в основе мировидения человека, репрезентирующего сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющегося результатом всей духовной активности человека» [14. С. 156].

С позиции методологии латентности *картина мира в современной психологии предстает в качестве интегрирующей категории*. Несмотря на то что в текущих аналитических срезях познавательной ситуации в психологии «картина мира» выглядит скорее как периферийное, нежели ведущее, понятие, именно в транзитивном обществе эта категория способна стать связующим (сцепляющим) звеном между различными подходами, способствовать диалогу и синтезу разнообразия. Таким образом, данная категория работает, с одной стороны, для взаимодействия психологии со смежными науками, развивая и прокладывая трансдисциплинарные связи, а с другой — для осуществления интеграции подходов внутри психологии. Последнее совершается в двух планах: структурная, содержательная, синхроническая интеграция стремится воссоздать целостность человека, собирая его из фокусирующихся на отдельных аспектах исследований; диахроническая интеграция направлена на совмещение разных планов анализа, например исторического и эволюционного. Так, Дж. Холтон, призывая развивать историко-генетический подход к реконструкции субъективности в пространстве той или иной субкультуры, подчеркивает, что «трудно правильно понять суть картины мира, доминирующей в обществе или в какой-то из его социальных групп, если предварительно не изучена специфическая предыстория этого общества или этой группы» [38. С. 58].

Опираясь на учение о жизненном мире Э. Томе (см.: [12]), мы можем выделить следующие критерии отличий разных картин мира: изменчивость/ригидность, фрагментарность/взаимосогласованность, центрированность/децентрированность, расколотость/цельность, оригинальность/шаблонность и т. п. Более дифференцированные критерии развиты в работе В. С. Жидкова и К. Б. Соколова [15]: масштабность, четкость/размытость, эмоциональная окрашенность, соотношение добра и зла, доминирование прошлого, настоящего или будущего, самосогласованность, аналитизм/синтетизм, фигура/фон (выделенность субъекта из внешней среды), активность/пассивность, внешний/внутренний локусы контроля, степени рефлексивности, детерминизм/индетерминизм мироустройства, степени обобщения, особенности репрезентации, знаковость/символичность и т. п. У современного подростка эти представления о мире лишь в идеале могут быть гармонизированы, сохраняя в реальности противоречивость и амбивалентность: чем сложнее современная картина мира, тем больше вероятность, что различные ее аспекты вступают между собой в конфликт, но одновременно это и становится движущей силой для ее рефлексии, изменения и развития.

\*\*\*

Итак, картина мира — это система представлений человека об окружающей действительности, о своем месте и своей роли в ней. По сути дела, это именно тот ориентир, который в ситуации транзитивности обеспечивает культурно-психологические ресурсы построения идентичности. При этом картина мира отличается разными уровнями сложности, систематичности, отрефлексированности и т. п. Несмотря на тот факт, что на сегодняшний день *картина мира — категория, недостаточно освоенная психологией*, тем не менее здесь открываются перспективы для изучения взаимосвязи *человеческой субъективности с трансформациями ценностей и культуры в целом*. Таким образом, конст-

рукт «картина мира» все чаще используется в связи с изучением жизненного пути человека в изменяющейся социокультурной реальности.

Рассмотрение же практики использования данного конструкта в психологии и смежных науках побуждает задуматься о статусе современных психологических понятий. В свете методологии латентности, прослеживающей эволюцию скрытых форм, мы обнаруживаем здесь феномен *текущего понятия*. Такие понятия отличаются многообразием трактовок, что обусловлено контекстуальностью их использования и требует от исследователя повышенной рефлексивности. Взятые в качестве наших познавательных инструментов, современные конструкты не могут быть жесткими, как в классическом типе рациональности, — они текут, подобно предметам на полотнах С. Дали<sup>1</sup>. Таким образом, в ситуации трансформаций и транзитивности социокультурной и психологической реальности нам необходим гибкий, комбинированный, смешанный, многообразный познавательный инструментарий. Однако *чем больше в науке постмодернистского сомнения, тем сильнее нужна в методологической строгости*, необходимость рефлексировать собственные познавательные инструменты и давать используемым конструктам рабочие определения. Потому что — и здесь, закольцовывая, возвратимся к началу — то, что представлялось самоочевидным, при изменении угла зрения оказывается невероятным.

This article has the character of an interdisciplinary review and contains seven theses, the first of which lies on the surface: the «picture of the world» construct is not a developed psychological term. The second thesis: it is necessary to problematize this construct in order to identify the possibilities of its use for studying the features of the socialization of the younger generations in the situation of transitivity. Along with the fact that the «picture of the world» is an interdisciplinary concept, it has a number of synonyms within psychology. The third thesis: the concept of «picture of the world» existed in the history of psychological science as a latent construct. In this connection, the German intellectual tradition is of special interest, in the context of which the notion of «world outlook» emerged, and in the writings of M. Heidegger shows the relationship: while the world turned into a picture, a person became a subject. The fourth thesis: analytical publications related to the development of this construct allow us to conclude that anthropological research and methodology of Humanities. The fifth thesis: in a transit situation, the «picture of the world» can be used both as a cultural means of influencing identity, building the perspective of a person's life, as well as an instrument for self-building a person. The sixth thesis: in modern psychology, the picture of the world plays the role of an integrating category. Through this construct different research topics, interests and approaches can be combined within psychology that studies human transformations, rather than individual mental functions. Also this category works for interaction of psychology with related sciences, thereby developing and laying transdisciplinary connections. The seventh thesis: «picture of the world» is characterized by the variety of interpretations and the contextual variability of their use, which requires the researcher to be more reflexive, because in the conditions of transformation of the sociocultural and psychological reality, a particularly flexible, combined, mixed, diverse cognitive tools.

**Keywords:** methodology, picture of the world, image of the world, worldview, transdisciplinarity, transitivity, subject, cognitive tools.

## Литература

1. *Артемьева, Е. Ю.* Основы психологии субъективной семантики / Е. Ю. Артемьева. — М.: Смысл, 1999.

*Artem'eva, E. Ju.* Osnovy psihologii sub"ektivnoj semantiki / E. Ju. Artem'eva. — М.: Smysl, 1999.

2. *Базарова, Е. В.* Понятие картины мира в историко-культурологических психологических исследованиях / Е. В. Базарова // Изв. Самар. науч. центра РАН. — 2012. — Т. 14, № 2. — С. 490—495.

*Bazarova, E. V.* Ponjatie kartiny mira v istoriko-kul'turologicheskikh psihologicheskikh issledovanijah / E. V. Bazarova // Izv. Samar. nauch. centra RAN. — 2012. — Т. 14, № 2. — S. 490—495.

3. *Бауман, З.* Текущая современность / З. Бауман. — СПб.: Питер, 2008.

*Bauman, Z.* Tekuchaja sovremennost' / Z. Bauman. — SPb.: Piter, 2008.

4. *Берулава, Г. А.* Образ мира как мифологический символ / Г. А. Берулава. — М.: Пед. о-во России, 2001.

<sup>1</sup> См., например: «Постоянство памяти» (1931).

*Berulava, G. A. Obraz mira kak mifologičeskij simbol / G. A. Berulava. — M. : Ped. o-vo Rossii, 2001.*

5. *Василюк, Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф. Е. Василюк. — М. : МГУ, 1984.*

*Vasiljuk, F. E. Psihologija perezhivanija (analiz preodolenija kritičeskikh situacij) / F. E. Vasiljuk. — M. : MGU, 1984.*

6. *Вебер, М. Избранное. Образ общества / М. Вебер. — М. : Юрист, 1994.*

*Veber, M. Izbrannoe. Obraz obshhestva / M. Veber. — M. : Jurist, 1994.*

7. *Гидденс, Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. — М. : Весь мир, 2004.*

*Giddens, Je. Uskol'zajushhij mir. Kak globalizacija menjaet nashu zhizn' / Je. Giddens. — M. : Ves' mir, 2004.*

8. *Грановеттер, М. Сила слабых связей / М. Грановеттер // Экон. социология. — 2009. — Т. 9, № 4. — С. 31—50.*

*Granovetter, M. Sila slabых svjazej / M. Granovetter // Jekon. sociologija. — 2009. — Т. 9, № 4. — С. 31—50.*

9. *Гуревич, А. Я. Категории средневековой культуры / А. Я. Гуревич. — М. : Искусство, 1972.*

*Gurevich, A. Ja. Kategorii srednevekovoj kul'tury / A. Ja. Gurevich. — M. : Iskusstvo, 1972.*

10. *Гуревич, А. Я. История в человеческом измерении (размышления медиевиста) [Электронный ресурс] / А. Я. Гуревич // Нов. лит. обозрение. — 2005. — № 75. — Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/75/gu4.html>*

*Gurevich, A. Ja. Istorija v chelovecheskom izmerenii (razmyshlenija medievista) [Elektronnyj resurs] / A. Ja. Gurevich // Nov. lit. obozrenie. — 2005. — № 75. — Rezhim dostupa: <http://magazines.russ.ru/nlo/2005/75/gu4.html>*

11. *Гусельцева, М. С. Культурно-аналитический подход к социализации личности в транзитивном обществе / М. С. Гусельцева // Психология личности : науч. теор.-метод. и прикл. психол. журн. — 2013. — № 1. — С. 20—38.*

*Gusel'ceva, M. S. Kul'turno-analitičeskij podhod k socializacii lichnosti v tranzitivnom obshhestve / M. S. Gusel'ceva // Psihologija osobnosti : nauch. teor.-metod. i prikl. psihol. журн. — 2013. — № 1. — С. 20—38.*

12. *Гусельцева, М. С. Психология повседневности: методология, история, перспективы [Электронный ресурс] / М. С. Гусельцева // Психол. исследования. — 2017. — Т. 10, № 51. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n51/1387-guseltseva51.html>*

*Gusel'ceva, M. S. Psihologija povsednevnosti: metodologija, istorija, perspektivy [Elektronnyj resurs] / M. S. Gusel'ceva // Psihol. issledovanija. — 2017. — Т. 10, № 51. — Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n51/1387-guseltseva51.html>*

13. *Дильтей, В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах / В. Дильтей // Культурология. XX век : антология. — М., 1995. — С. 213—255.*

*Dil'tej, V. Tipy mirovozzrenija i obnaruzhenie ih v metafizičeskikh sistemah / V. Dil'tej // Kul'turologija. XX vek : antologija. — M., 1995. — S. 213—255.*

14. *Емельянова, Е. В. Языковая картина мира и языковое сознание / Е. В. Емельянова // Инновационная наука. — 2015. — № 10-1. — С. 155—158.*

*Emel'janova, E. V. Jazykovaja kartina mira i jazykovoe soznanie / E. V. Emel'janova // Innovacionnaja nauka. — 2015. — № 10-1. — S. 155—158.*

15. *Жидков, В. С. Искусство и картина мира / В. С. Жидков, К. Б. Соколов. — СПб. : Алетейя, 2003.*

*Zhidkov, V. S. Iskusstvo i kartina mira / V. S. Zhidkov, K. B. Sokolov. — SPb. : Aletejja, 2003.*

16. *Зеленский, В. В. Картина мира у З. Фрейда и К. Г. Юнга / В. В. Зеленский // Психоаналит. вестник. — 2006. — № 16. — С. 76—94.*

*Zelenskij, V. V. Kartina mira u Z. Frejda i K. G. Junga / V. V. Zelenskij // Psihoanalit. vestnik. — 2006. — № 16. — S. 76—94.*

17. *Коротаева, Д. И. «Проблематизация» М. Фуко как переосмысление социокультурной реальности / Д. И. Коротаева. — Саарбрюккен : LAP Lambert Academic, 2012.*

*Korotaeva, D. I. «Problematizacija» M. Fuko kak pereosmyslenie sociokul'turnoj real'nosti / D. I. Korotaeva. — Saarbrjukken : LAP Lambert Academic, 2012.*

18. *Кузнецова, Т. Ф. Картина мира как проблема в курсе культурологии [Электронный ресурс] / Т. Ф. Кузнецова // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 4. — С. 28—32.*

*Kuznesova, T. F. Kartina mira kak problema v kurse kul'turologii [Elektronnyj resurs] / T. F. Kuznesova // Znanie. Ponimanie. Umenie. — 2005. — № 4. — S. 28—32.*

19. *Кузнецова, Т. Ф. Культурная картина мира в свете тенденций развития культурологии / Т. Ф. Кузнецова, В. А. Луков // Вестн. Междунар. акад. наук (Русская секция). — 2009. — № 1. — С. 66—69.*

*Kuznesova, T. F. Kul'turnaja kartina mira v svete tendencij razvitija kul'turologii / T. F. Kuznesova, V. A. Lukov // Vestn. Mezhdunar. akad. nauk (Russkaja sekcija). — 2009. — № 1. — S. 66—69.*

20. Латур, Б. Можем ли мы вернуться на Землю? / Б. Латур // Вокруг света. — 2011. — № 12. — С. 14—24.
- Latur, B. Mozhem li my vernut'sja na Zemlju? / B. Latur // Vokrug sveta. — 2011. — № 12. — S. 14—24.*
21. Леонтьев, А. Н. Образ мира / А. Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2 т. — М., 1983. — Т. 2. — С. 251—261.
- Leont'ev, A. N. Obraz mira / A. N. Leont'ev // Izbr. psihol. proizvedenija : v 2 t. — M., 1983. — T. 2. — S. 251—261.*
22. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл, 2007.
- Leont'ev, A. N. Lekcii po obshhej psihologii / A. N. Leont'ev. — M. : Smysl, 2007.*
23. Ло, Дж. После метода: беспорядок и социальная наука / Дж. Ло. — М. : Изд-во Ин-та Гайдара, 2015.
- Lo, Dzh. Posle metoda: besporjadok i social'naja nauka / Dzh. Lo. — M. : Izd-vo In-ta Gajdara, 2015.*
24. Лотман, Ю. М. Семиосфера / Ю. М. Лотман. — СПб. : Искусство-СПБ, 2001.
- Lotman, Ju. M. Semiosfera / Ju. M. Lotman. — SPb. : Iskusstvo-SPB, 2001.*
25. Львов, А. А. Формирование понятия «мировоззрение» в немецкой классической философии / А. А. Львов // Вестн. Мурман. гос. техн. ун-та. — 2014. — Т. 17, № 14. — С. 693—697.
- L'vov, A. A. Formirovanie ponjatija «mirovozzrenie» v nemeckoj klassicheskoj filosofii / A. A. L'vov // Vestn. Murman. gos. tehn. un-ta. — 2014. — T. 17, № 14. — S. 693—697.*
26. Марцинковская, Т. Д. Современная психология — вызовы транзитивности [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 42. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html>
- Marcinkovskaja, T. D. Sovremennaja psihologija — vyzovy tranzitivnosti [Elektronnyj resurs] / T. D. Marcinkovskaja // Psihol. issledovanija. — 2015. — T. 8, № 42. — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1168-martsinkovskaya42.html*
27. Най, Дж. Будущее власти : Как стратегия умной силы меняет XXI век / Дж. Най. — М. : АСТ, 2014.
- Naj, Dzh. Budushhee vlasti : Kak strategija umnoj sily menjaet XXI vek / Dzh. Naj. — M. : AST, 2014.*
28. Некрасов, С. И. Философия науки и техники : тематический словарь-справочник / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова. — Орел : ОГУ, 2010.
- Nekrasov, S. I. Filosofija nauki i tehniki : tematiceskij slovar'-spravochnik / S. I. Nekrasov, N. A. Nekrasova. — Orel : OGU, 2010.*
29. Петухов, В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления / В. В. Петухов // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. — 1984. — № 4. — С. 13—20.
- Petuhov, V. V. Obraz mira i psihologicheskoe izuchenie myshlenija / V. V. Petuhov // Vestn. MGU. Ser. 14, Psihologija. — 1984. — № 4. — S. 13—20.*
30. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка : монография / З. Д. Попова, И. А. Стернин. — Воронеж : Истоки, 2007.
- Popova, Z. D. Semantiko-kognitivnyj analiz jazyka : monografija / Z. D. Popova, I. A. Sternin. — Voronezh : Istoki, 2007.*
31. Смирнов, С. Д. Психология образа: проблема активности психологического отражения / С. Д. Смирнов. — М. : МГУ, 1985.
- Smirnov, S. D. Psihologija obraza: problema aktivnosti psihologicheskogo otrazhenija / S. D. Smirnov. — M. : MGU, 1985.*
32. Современные методологические стратегии : Интерпретация. Конвенция. Перевод : кол. монография / под общ. ред. Б. И. Пружинина, Т. Г. Щедриной. — М. : Полит. энциклопедия, 2014.
- Sovremennye metodologicheskie strategii : Interpretacija. Konvencija. Perevod : kol. monografija / pod obshh. red. B. I. Pruzhinina, T. G. Shhedrinoj. — M. : Polit. jenciklopedija, 2014.*
33. Степин, В. С. Теоретическое знание : Структура, историческая эволюция / В. С. Степин. — М. : Прогресс-Традиция, 2000.
- Stepin, V. S. Teoreticheskoe znanie : Struktura, istoricheskaja jevoljucija / V. S. Stepin. — M. : Progress-Tradicija, 2000.*
34. Фуко, М. Воля к истине : по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы разных лет, 1969—1984 / М. Фуко. — М. : Касталь, 1996.
- Fuko, M. Volja k istine : po tu storonu znanija, vlasti i seksual'nosti : raboty raznyh let, 1969—1984 / M. Fuko. — M. : Kastal', 1996.*
35. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер // Время и бытие : ст. и выступления. — М., 1993. — С. 41—63.
- Hajdegger, M. Vremja kartiny mira / M. Hajdegger // Vremja i bytie : st. i vystuplenija. — M., 1993. — S. 41—63.*
36. Хархордин, О. Познание через провокацию [Электронный ресурс] / О. Хархордин // Вокруг света. — 2011. — № 12. — Режим доступа: <http://www.vokrugsveta.ru/telegraph/theory/1343/>

- Harhordin, O.* Poznanie cherez provokaciju [Jelektronnyj resurs] / O. Harhordin // *Vokrug sveta*. — 2011. — № 12. — Rezhim dostupa: <http://www.vokrugsveta.ru/telegraph/theory/1343/>
37. *Холтон, Дж.* Тематический анализ науки / Дж. Холтон. — М. : Прогресс, 1981.
- Holton, Dzh.* Tematicheskij analiz nauki / Dzh. Holton. — M. : Progress, 1981.
38. *Холтон, Дж.* Что такое «антинаука»? / Дж. Холтон // *Вопр. философии*. — 1992. — № 2. — С. 26—58.
- Holton, Dzh.* Chto takoe «antinauka»? / Dzh. Holton // *Vopr. filosofii*. — 1992. — № 2. — С. 26—58.
39. *Хуторянская, А. Д.* Картина мира в гуманитарной науке // *Вестн. Кемер. гос. ун-та*. — 2010. — № 1. — С. 204—208.
- Hutorjanskaja, A. D.* Kartina mira v gumanitarnoj nauke // *Vestn. Kemer. gos. un-ta*. — 2010. — № 1. — С. 204—208.
40. *Шмелев, И. М.* Образ мира субъекта как предмет психологического исследования / И. М. Шмелев // *Сб. конф. НИЦ «Социосфера»*. — Прага, 2012. — № 12. — С. 14—20.
- Shmelev, I. M.* Obraz mira sub"ekta kak predmet psihologicheskogo issledovanija / I. M. Shmelev // *Sb. konf. NIC «Sociosfera»*. — Praga, 2012. — № 12. — С. 14—20.
41. *Шпрангер, Э.* Формы жизни : Гуманитарная психология и этика личности / Э. Шпрангер. — М. : Канон + : Реабилитация, 2014.
- Shpranger, Je.* Formy zhizni : Gumanitarnaja psihologija i jetika lichnosti / Je. Shpranger. — M. : Kanon + : Reabilitacija, 2014.
42. *Эриксон, Э.* Молодой Лютер : Психоаналитическое историческое исследование / Э. Эриксон. — М. : Медиум, 1996.
- Jerikson, Je.* Molodoj Ljuter : Psihoanaliticheskoe istoricheskoe issledovanie / Je. Jerikson. — M. : Medium, 1996.
43. *Юнг, К. Г.* Психотерапия и мировоззрение / К. Юнг // *Аналитическая психология. Прошлое и настоящее* / К. Г. Юнг [и др.] ; сост. В. В. Зеленский, А. М. Руткевич. — М., 1995. — С. 45—52.
- Jung, K. G.* Psihoterapija i mirovozzrenie / K. Jung // *Analiticheskaja psihologija. Proshloe i nastojashhee* / K. G. Jung [i dr.] ; sost. V. V. Zelenskij, A. M. Rutkevich. — M., 1995. — С. 45—52.
44. *Ясперс, К.* Психология світоглядів / К. Ясперс. — Київ : Юніверс, 2009.
- Jaspers, K.* Filosofskaja avtobiografija / K. Jaspers // *Molodoj Jaspers. Rozhdenie jekzistencijalizma iz peny psixiatrii* / A. V. Percev ; per. A. V. Perceva. — SPb., 2012. — С. 207—337.
45. *Ясперс, К.* Философская автобиография / К. Ясперс // *Молодой Ясперс. Рождение экзистенциализма из пены психиатрии* / А. В. Перцев ; пер. А. В. Перцева. — СПб., 2012. — С. 207—337.
- Jaspers, K.* Filosofskaja avtobiografija / K. Jaspers // *Molodoj Jaspers. Rozhdenie jekzistencijalizma iz peny psixiatrii* / A. V. Percev ; per. A. V. Perceva. — SPb., 2012. — С. 207—337.
46. *Blumer, H.* Review of Man, Mutable and Immutable by Kurt Riezler [Electronic resource] / H. Blumer // *American Journal of Sociology*. — 1952. — Vol. 57, № 6. — P. 598—600. — Mode of access: [https://brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer\\_1952b.html](https://brocku.ca/MeadProject/Blumer/Blumer_1952b.html)
47. *Gibson, J. J.* The Perception of the Visual World / J. J. Gibson. — Boston : Houghton Mifflin, 1950.
48. *Jaspers, K.* Psychologie der Weltanschauungen / K. Jaspers. — Berlin [et al.], 1960.
49. *Riezler, K.* Man, Mutable and Immutable : The Fundamental Structure of Social Life / K. Riezler. — Chicago : Henry Regnery Co., 1951.

*Е. И. Изотова, Н. С. Полева*

## **Роль культуры и искусства в формировании картины мира современных подростков<sup>1</sup>**

Культура рассматривается как важнейшая образующая картины мира, которая задает сетку координат, детерминируя восприятие информации от окружающего мира, ее интерпретацию, отношение к миру и к себе, а также поведение подростка и его взаимодействие с окружающим. Неоднородность культуры связывается с социокультурной стратификацией общества и наличием субкультур. Критериями субкультуры являются общие ценности и общность картины мира ее членов. Характеристики современной культуры как информационной культуры определяются характеристиками современного транзитивного общества, такими как множественность, изменчивость, неопределенность. На примере исследования детских и подростковых субкультурных сообществ показана динамика формирования представлений современных детей и подростков о социуме и своем месте в нем, а также трансформация моновалентных и амбивалентных образов как элементов их картины мира. Приводятся иллюстрации субкультурной стратификации подрастающего поколения, показываются эталоны и ценности детской и подростковой субкультуры. Обозначается роль средств массовой информации в категоризации психологических явлений и феноменов как основы конструирования специфической картины мира.

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект 17-06-00077 «Проблема лингвистической идентичности в мультикультурном пространстве».

Картина мира, транслируемая культурой, кристаллизуется в искусстве и формируется им. В этом контексте произведение искусства рассматривается как субъективная картина мира творца, а процессы создания и восприятия художественных произведений — как процессы социокультурного моделирования картины мира. Влияние культуры и искусства на формирование картины мира современных подростков связывается с возможностями расширения, усложнения и обогащения их картины мира и, как следствие, повышением эффективности их взаимодействия с окружающим. В качестве модели исследования динамических характеристик и закономерностей формирования картины мира подростков предлагается использовать модель психологического хронотопа.

**Ключевые слова:** картина мира, социокультурная стратификация, субкультура, контркультура, социокультурное моделирование картины мира, категоризация представлений, поляризация образов, элементы картины мира, моновалентные и амбивалентные субкультурные образы, психологический хронотоп.

В современной психологии отсутствует терминологическое и методологическое единство в понимании и интерпретации понятия «картина мира» («образ мира», «схема реальности», «представление о мире», «модель мира» и т. д.). Для решения исследовательской задачи, вынесенной в заголовок статьи, определим, что мы рассматриваем *картину мира как своеобразную сетку координат, которая детерминирует и структурирует восприятие информации от окружающего мира, ее интерпретацию, отношение к миру и к себе, а также поведение подростка и его взаимодействие с окружающим*. Каждый человек воспринимает этот мир по-своему, создавая свою *субъективную карту-схему* пространства и времени, в котором он живет. Эти различия детерминированы целым комплексом факторов — от психофизиологических и индивидуально-личностных до социокультурных.

### Культура как картина мира

Говоря о культурной детерминации формирования картины мира подростков, необходимо отметить, что реализация многочисленных функций культуры в обществе (гносеологической, сигнификативной, аксиологической и т. д.) позволяет говорить о культуре как о картине мира. Кроме того, культура как «вторая природа», сотворенная человеком, обладает важнейшим свойством — способностью к «удвоению» мира, выделению в нем чувственно-предметного и идеально-образного пластов. Связывая культуру с идеально-образным миром, мы получаем важнейшее *свойство культуры — быть картиной мира, определенной сеткой образов и значений, через которую мы воспринимаем окружающий мир* (см.: [2. С. 134]).

Важно отметить, что для современного общества характерна *информационная культура*, которая оказывает существенное влияние на формирование картины мира подростков. Современная информационная культура транслирует разные картины мира, одно и то же событие освещается по-разному, и каждый источник информации показывает его в своем ракурсе со своими эмоционально-смысловыми оттенками. С одной стороны, это разные точки зрения на одно и то же событие-явление, представленные в разных «смысловых матрицах», в разной системе координат разных картин мира, что может помочь проникновению в суть. С другой стороны, это множественность картины мира, которая затрудняет ориентировку и требует высокой степени рефлексивности воспринимающего. Не способные к рефлексии подростки особенно уязвимы для пропаганды и становятся объектом ее манипуляции.

Кроме того, современная культура — это *культура транзитивного общества*. И все *характеристики транзитивности*, основными из которых являются *множественность, изменчивость, неопределенность*, и пробле-

мы, связанные с этим, отражаются в характеристиках *картины мира культуры современного общества*.

Аксиоматично, что люди, принадлежащие к *разным культурам*, имеют *разные картины мира*. Но и в рамках одной культуры представления людей, иерархия их ценностей, эмоциональное отношение могут отличаться кардинальным образом. Представители разных сообществ (социальные группы, разные поколения, народы и этносы, люди, живущие в разных регионах, населенных пунктах, люди разных религиозных конфессий и т. д.) в рамках исторически определенной культуры воспринимают окружающее через *разные координатные сетки*, т. е. являются носителями *разных картин мира*. Это говорит о сложной социокультурной дифференциации общества. Это не только его социальная, но и культурная стратификация [3; 4]. ***Культура даже одного общества неоднородна и представлена разными субкультурами. Субкультура — это сообщество людей, объединенных общими ценностями и сходной картиной мира.*** Поэтому, говоря о формировании *картины мира подростков*, представляется целесообразным учитывать субкультурную стратификацию и общность картины мира для разных подростковых субкультур.

### **Субкультурные координаты картины мира современных детей и подростков**

Согласно *теории субкультурной (социокультурной) стратификации* в ее современной интерпретации *социальные страты* при определенных условиях способны породить *субкультуры, обладающие специфической картиной мира*, которая определяет нормативно-ценностные представления человека и стиль его жизни [1].

Термин «*субкультура*» (от лат. *sub* — под + *cultura* — культура), т. е. подкультура, предстает как часть доминирующей культуры. Ее носители отличаются собственным мировоззрением, системой ценностей, языком и поведением. Близко к данному термину понятие «*фэндом*» (от англ. *fandom* — фанатство), т. е. сообщество поклонников (писателя, исполнителя, музыкального стиля). Фэндом может иметь определенные черты единой культуры и по некоторым признакам может приобретать черты субкультуры, хотя чаще концентрируется вокруг своего предмета, не декларируя общего для всей социальной группы имиджа и мировоззрения. *Субкультурное сообщество*, напротив, принципиально заинтересовано в *едином* стиле одежды (имидже), языке (жаргон, сленг), атрибутике (символике), общем мировоззрении и ритуальных поведенческих действиях. Характерный имидж и манера поведения являются маркером, сигналом, отделяющим «своих» (представителей субкультуры) от посторонних людей, а также демонстрацией тех убеждений и ценностей, которые декларирует их неформальное объединение [5].

Традиционно *субкультуры стремятся к изоляции от массовой культуры*. Это обосновывается как происхождением субкультур (замкнутых сообществ по интересам), так и стремлением дистанцироваться от основной культуры, противопоставить ее субкультурному сообществу. Иногда группа активно вырабатывает нормы или ценности, явно противоречащие традиционной культуре, ее содержание и формам. На основе таких норм и ценностей формируется субкультура, ценности и нормы которой кардинально не совпадают с ценностями ведущей для данного общества культуры. Примером такой субкультуры может служить сообщество преступного мира. Можно говорить о том, что одни субкультуры разделяют этические установки и базовые ценности культурного мейнстрима, в то время как другие формируют свои, про-

тивоположные нравственные установки. Условно говоря, «позитивная» субкультура направлена на конструирование собственной реальности, тогда как деятельность «негативной» субкультуры носит деструктивный характер («борьба с врагом, противником»).

Оба типа сообществ имеют свои репрезентации в представлениях о мире, его враждебности или лояльности, а также о способах взаимодействия с ним. Данные репрезентации имеют свойство активно трансформироваться в соответствии с изменением социального пространства.

С середины 1990-х гг. произошли существенные перемены в социальной ситуации развития детей и подростков. Прежде всего, меняются политические и социально-экономические условия, возникают национально-религиозные конфликты, явления терроризма, экологические и техногенные катастрофы. Важное значение в формировании новой ситуации функционирования и развития детей и подростков приобретает осуществление глобальной компьютеризации и практически полной замены традиционных СМИ новыми массмедиа-средствами (интерактивными электронными изданиями) на основе развития цифровых, сетевых технологий. Социальные интернет-сети становятся для подрастающего поколения *суррогатом реального социального взаимодействия*, где они получают социальный опыт, в том числе и *групповой изоляции-интеграции в различных социальных группах*. Поскольку создатели интернет-контента, включая его детские и подростковые варианты, относятся к взрослому сообществу, а пользователи контента являются потребителями, то автор или провайдер контента и его потребитель вступают в коммерческие отношения. Именно этот факт обуславливает активную интервенцию взрослого сообщества в субкультурное пространство, когда агрессивные маркетинговые стратегии определяют содержание субкультурных продуктов (визуальные образы, сюжеты онлайн-игр и пр.). Наиболее ярким примером являются активно транслируемые персонажи литературных произведений, телевизионных и мультипликационных фильмов, комиксов, компьютерных игр (феи Winx и принцессы Disney, Человек-паук, Бэтмен, Халк, семья Симпсонов и Смешарики, Автоботы, Варкрафт и Ассасин).

Все перечисленное, безусловно, провоцирует принципиальные изменения системы социальных связей, установок, ценностей и представлений, что объективно находит свое отражение в *формировании картины мира детей и подростков*.

Дебютной в социогенезе является *детская субкультура*, спонтанно организуемая по половозрастному основанию. Данное понятие объединяет *смысловое пространство ценностей и установок, способов деятельности и форм общения, реализуемых в детских сообществах данной конкретно-исторической социальной ситуации их развития*. В общечеловеческой культуре детская субкультура занимает подчиненное место, но обладает относительной автономией, ибо ее основные культурные ценности передаются изустно из «поколения в поколение» сверстников. Содержание субкультуры детской — это не только актуальные для официальной культуры особенности поведения, сознания и деятельности, но и социокультурные инварианты — элементы различных исторических эпох, архетипы коллективного бессознательного и пр., зафиксированные в детском языке, мышлении, игровых действиях, фольклоре. То есть она передает определенную *матрицу картины мира* (элементов для построения картины мира), которая требует оценки актуальности для современного поколения детей и трансформации в случае необходимости. Мы наблюдаем этот

процесс в дифференциации содержания современной детской субкультуры. В ней сосуществуют игровые пласты 50—80-х гг. XX в., входившие в опыт родителей и прародителей современных детей, наряду с новыми игровыми средствами и сюжетами второго десятилетия XXI в.

Сходство задач развития разных поколений детей, независимо от эпохи и культуры, порождает сходство их решений, возникающих у участников этого процесса. В этой связи абсолютно точно отмечает М. В. Осорина: «...детская субкультура выполняет те же функции, что и любая культура взрослых: она помогает решать значимые возрастные проблемы развития, благодаря познанию себя, самостоятельному “изобретению” форм освоения окружающего пространства в результате интуитивного открытия способов удовлетворения своих познавательных потребностей» [8. С. 332].

Так, становление картины мира в детском возрасте осуществляется через формирование и категоризацию представлений о различных психологических феноменах и социальных явлениях. Пониманию ребенком Красоты и Уродства, Добра и Зла, Обмана и Правды, Дружбы и Вражды, Предательства и Подвига способствуют яркие и эмоционально окрашенные образы, как создаваемые самим ребенком, так и транслируемые его социокультурным окружением вербальными и визуальными способами.

Чем ярче и определеннее образ, тем легче ребенку его категоризировать. В этом смысле моновалентность персонажа или его поступка способствует закреплению «правильной», т. е. социально одобряемой, оценки познаваемого явления как элемента картины мира. В этом процессе значимую роль играют *субкультурные контенты*. В них персонажи рождаются и поляризуются, наделяются яркими чертами и внешностью для закрепления образа. По мере взросления пользователя (детского сообщества) персонажи теряют однозначность, их психологическая реальность становится сложнее и допускает противоречия. Так, положительный персонаж может допустить слабость и позволить себе ложь и трусость, а отрицательный персонаж под воздействием обстоятельств может совершить подвиг сначала в своих интересах, а затем и во имя общего блага.

В качестве конкретной иллюстрации можно использовать поляризацию популярных в детском сообществе субкультурных персонажей (рисунок).



Линейка моновалентных субкультурных персонажей, актуальных сегодня для детского сообщества (персонажи Disney TM, Winx TM)

Их отличительной особенностью является абсолютная поляризация. Положительная или отрицательная валентность каждого из перечисленных персонажей находится в полной гармонии с их внешним обликом и психоло-

гической составляющей, т. к. они являются носителями абсолютного «зла» или абсолютного «добра».

Данные персонажи принимаются ребенком как значимый объект для идентификации, а также становятся инструментом формирования представлений о себе и социуме, оценивания собственных действий и действий других людей.

*Переход к подростковой страте и последующая за ним широкая субкультурная стратификация требуют более сложных схем категоризации психических феноменов и явлений.* Образы и представления становятся амбивалентными, переход от абсолютных категорий к их сериационным рядам требует обновления объектов для идентификации. Так появляются новые «герои», имеющие весь набор человеческих слабостей, подверженные сомнениям, соблазнам и пр. К ним можно отнести железного человека Тони Старка (Marvel TD), достаточно тщеславного и безответственного, тем не менее готового ценой своей жизни спасти человечество в борьбе со злом. На фоне неоднозначного психологического портрета подобных персонажей показана *интеграция индивидуальных и коллективных ценностей, социальной и персональной идентичности.*

В старшем подростковом и юношеском возрастах содержательным контекстом для расширения представлений о себе и социуме, своем месте в нем часто становится *идеология субкультурного сообщества.* Эмоционально принимаемые образы себя, членов субкультурного сообщества как интруппы, и противопоставляемые им образы «других» (аутгруппы) для современного поколения являются основой для конструирования полномасштабной картины мира. Анализируя идеологию субкультурных сообществ, можно выделить ряд объединений, имеющих выраженные различия как в способах взаимодействия с социумом, так и в механизмах формирования отдельных элементов картины мира.

Вышерассматриваемые *субкультурные картины мира* дают возможность их носителям «считывать» базовые принципы и ценности группы, представления о себе и границах своей интруппы. Но при этом отмечаются *широта картин мира современной молодежи и наличие множества ее субкультурных альтернатив.*

### Искусство как картина мира

*Доминирующая в культуре картина мира находит, как в зеркале, свое отражение в искусстве и в значительной степени формируется искусством. Производство искусства — это субъективная картина мира творца, который, в свою очередь, является носителем картины мира своей культуры (и, возможно, своей субкультуры).*

Культура каждой эпохи формирует свои способы создания и восприятия искусства. Искусство при этом создает свои творческие методы, свой язык, с помощью которых творец воплощает свою картину мира в своих произведениях. Можно сказать, что *процессы создания художником произведения искусства и восприятия его зрителем — это процессы социокультурного моделирования картины мира* [3; 4].

Необходимо отметить, что главным условием возможности воздействия искусства является восприятие-переживание. Без переживания нет и полноценного понимания произведения искусства, а значит, и не может идти речь о каком-то его влиянии. Проблема непонимания в искусстве такая же, как и у представителей разных культур с разными картинами мира. *В искусстве мы также наблюдаем стратификацию — у разных субкультур, в том числе и подростковых, «свое» искусство.* Кроме того, различия касаются и стратификации по уровню художественной компетентности — по различиям в способности воспринимать и понимать смыслы различного уровня сложности и

художественный язык, с помощью которого эти смыслы воплощаются в искусстве. Отсюда возникает вопрос о том, насколько картины мира, транслируемые искусством разных культур/субкультур, понятны для подростков и, следовательно, насколько определенный вид и форма искусства востребованы современными подростками и значимы для них.

### Заключение

Влияние искусства и культуры на формирование картины мира современных подростков связано, прежде всего, с возрастными задачами развития — *осознанием своего индивидуального уникального Я*. Важным элементом картины мира подростка являются представления не только об окружающем мире, но и о себе, своем месте в этом мире и отношении к себе. Еще К. Г. Юнг отмечал, что только в зеркале нашей картины мира мы можем увидеть себя целиком (предстать перед самими собой).

Формирование и категоризация представлений и ценностей как элементов картины мира начинаются в детской субкультуре через *интериоризацию эмоционально окрашенных образов, транслируемых вербальными и визуальными способами социокультурным окружением, а также создаваемых самим ребенком*. Идентификация с персонажами-образами является *механизмом формирования* таких элементов картины мира, как представления о других и о себе, о социуме, которые становятся основой оценки себя и своих действий, а также других людей. Моновалентные и поляризованные образы сменяются в онтогенезе формирования картины мира амбивалентными, более сложными образами, теряющими поляризованную однозначность. Такая нарастающая дифференцированность и сложность объектов идентификации способствуют *интеграции системы представлений и ценностей индивидуальной и общекультурной картин мира*, а также социальной и персональной идентичностей.

Основой конструирования картины мира в подростковом и юношеском возрастах становятся *ценности и картина мира субкультурного сообщества как объекта идентификации*. Сложности здесь связаны с *высокой степенью вариативности и множественности выборов субкультурных альтернатив*.

Влияние культуры на формирование картины мира подростка носит двойственный характер. Культура, как сетка с заданными координатами, с одной стороны, облегчает восприятие и взаимодействие подростка с окружающим, с другой стороны, ограничивает его, т. к. все, что не входит в систему координат, остается за пределами восприятия или смыслового поля подростка. Знакомство с культурами других стран и народов, изучение иностранных языков способствуют значительному расширению и усложнению картины мира подростка.

Важно не забывать и об интегративной функции культуры и искусства, причем не только на уровне социального сообщества или субкультуры, но и *на уровне личности*. Исследователи выделяют относительно *постоянное ядро культуры*, ее инвариант, которое практически не зависит от влияния времени и социума. Именно эти элементы картины мира делают возможным *взаимопонимание и взаимодействие людей, несмотря на индивидуальные различия их картин мира*. Ценности и представления, кристаллизованные в культуре и произведениях искусства, остаются неизменными, даже когда меняются быт, мировоззрение, политические и социальные структуры общества. Поэтому *«ядерные» элементы культуры в индивидуальной картине мира человека могут стать основой, «точкой сборки» разорванных элементов картины мира, которая структурирует их в единую структуру, становясь основой сохранения целостности личности и идентичности*. Именно культура, эмоционально

воспринимаемая как единое целое, как часть социальной, этнической и личностной идентичности, позволяет найти точки опоры в изменяющейся действительности и восстановить утраченную целостность восприятия мира и себя. Особенно ярко эта тенденция проявляется в периоды смены веков и общественных и социально-политических кризисов [6]. С определенной долей условности это можно отнести и к подростковому кризису, возникновению интереса подростков к определенным видам и формам искусства, в которых они ищут опору для конструирования себя и своей картины мира, собственной идентичности.

Искусство может существенно дополнить и расширить картину мира подростка, сделать ее более насыщенной, эмоционально обогащенной. В процессе восприятия-переживания произведения искусства подросток входит в новые жизненные ситуации, осваивает возможные способы реагирования, примеряет к себе модели чувств, взаимоотношений и т. д. Дополняя и усложняя свою картину мира, подросток обретает способность воспринимать новые элементы, которые ранее оставались за пределами его восприятия, открывать новые смыслы и значения, а значит, и более эффективно выстраивать реальное взаимодействие с окружающим миром и другими людьми [3]. Значимость искусства в формировании картины мира определяется его спецификой, связанной с апелляцией к эмоциям и переживаниям в обход возможных барьеров сознания. В искусстве отсутствуют внутренняя принудительность и директивные предписания. В процессе художественного восприятия-переживания произведения искусства картина мира художника интериоризируется подростком, содержание картины мира художника становится достоянием картины мира зрителя, что ведет к изменениям, модификациям его картины мира или ее отдельных элементов, обогащая и/или преобразуя его. Таким образом, *искусство дает подростку вариативность, множественность выборов картин мира, возможность расширения и усложнения уже сложившейся картины мира, связанные с развитием личности в течение всей жизни.*

Основная проблема формирования картины мира в современной транзитивной действительности связана с **сохранением целостности личности**. Один и тот же подросток является носителем картины мира доминирующей культуры и одновременно может входить в разные субкультуры с разными картинами мира. Как эти картины мира соотносятся между собой? Что такое его картина мира в таком случае? Это фрагментарное разорванное образование, мозаика, собранная из фрагментов картин мира разных субкультур, или подросток меняет свою картину мира при переходе от одной субкультуры к другой (иногда это субкультуры с взаимоисключающими системами норм и ценностей)? Сохраняется ли целостность личности, целостность картины мира в современной культуре, или императив единства пропадает?

Эти вопросы становятся в современном многомерном и транзитивном мире все более актуальными, в том числе и в связи с трансформациями субкультур, перетеканием их в ведущие культурные направления, а также в связи с возможностями перехода подростков и молодежи из одного субкультурного сообщества в другое. Представляется, что дальнейшее изучение динамических характеристик и закономерностей формирования картины мира поможет найти ответы на эти вопросы. В качестве модели исследования предлагается использовать конструкт **психологического хронотопа** [7], в котором *объективная* составляющая (объективные пространство и время) — это *современное социокультурное пространство*, в котором живет подросток, а *субъективная составляющая хронотопа* (субъективное пространство-время

подростка) — это его субъективная картина мира, в которой отражается объективное социокультурное пространство-время. Этот многомерный конструкт (модель) позволяет учитывать в исследовании как объективные, так и субъективные параметры, а также возможные трансформации картины мира, связанные с транзитивностью современного общества.

The culture is considered as a world picture which sets a grid of coordinates, determining perception of information from the world around, her interpretation, the relation to the world and to itself, and also behavior of the teenager and his interaction with surrounding. Heterogeneity of culture contacts sociocultural stratification of society and existence of subcultures. Criteria of subculture are the general values and a community of a picture of the world of her members. Characteristics of modern culture as information culture are defined by characteristics of modern transitive society, such as plurality, variability, uncertainty. On the example of a research of nurseries and teenage subcultural communities dynamics of formation of ideas of modern children and teenagers of society and the place in him, and also transformation of monovalent and ambivalent images as elements of their picture of the world is shown. Illustrations of subcultural stratification of younger generation are given, standards and values of children's and teenage subculture are shown. The role of means of mass media in a categorization of the psychological phenomena and phenomena as bases of designing of a specific picture of the world is designated. The world picture broadcast by culture crystallizes in art and is formed by him. In this context the work of art is considered as a subjective picture of the world of the creator, and processes of creation and perception of works of art — as processes of sociocultural modeling of a picture of the world. Influence of culture and art on formation of a picture of the world of modern teenagers contact opportunities of expansion, complication and enrichment of their picture of the world and, as a result, increase in efficiency of their interaction with surrounding. As model of a research of dynamic characteristics and regularities of formation of a picture of the world of teenagers it is offered to use model of a psychological chronotope.

**Keywords:** world picture, sociocultural stratification, subculture, counterculture, sociocultural modeling of a picture of the world, categorization of representations, polarization of images, world picture elements, monovalent and ambivalent subcultural images, psychological chronotope.

## Литература

1. Вебер, М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социол. исследования. — 1994. — № 5. — С. 147—156.  
*Veber, M. Osnovnye ponjatija stratifikacii / M. Veber // Sociol. issledovanija. — 1994. — № 5. — S. 147—156.*
2. Грушевицкая, Т. Г. Культурология : учебник / Т. Г. Грушевицкая, А. П. Садохин. — М. : Юнити-Дана, 2010.  
*Grushevickaja, T. G. Kul'turologija : uchebnik / T. G. Grushevickaja, A. P. Sadohin. — M. : Juniti-Dana, 2010.*
3. Жидков, В. С. Искусство и картина мира / В. С. Жидков, К. Б. Соколов ; Рос. акад. наук. — СПб. : Алетейя, 2003.  
*Zhidkov, V. S. Iskusstvo i kartina mira / V. S. Zhidkov, K. B. Sokolov ; Ros. akad. nauk. — SPb. : Aletejja, 2003.*
4. Жидков, В. С. Искусство и общество / В. С. Жидков, К. Б. Соколов. — СПб. : Алетейя, 2005.  
*Zhidkov, V. S. Iskusstvo i obshhestvo / V. S. Zhidkov, K. B. Sokolov. — SPb. : Aletejja, 2005.*
5. Изотова, Е. И. Социализация и индивидуализация детей и подростков в субкультурном пространстве / Е. И. Изотова // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные решения. — 2011. — № 4. — С. 61—75.  
*Izotova, E. I. Socializacija i individualizacija detej i podrostkov v subkul'turnom prostranstve / E. I. Izotova // Sovremennaja social'naja psihologija: teoreticheskie podhody i prikladnye reshenija. — 2011. — № 4. — S. 61—75.*
6. Марцинковская, Т. Д. Проблема социализации в историко-генетической парадигме / Т. Д. Марцинковская. — М. : Смысл, 2015.  
*Marcinkovskaja, T. D. Problema socializacii v istoriko-geneticheskoj paradigme / T. D. Marcinkovskaja. — M. : Smysl, 2015.*
7. Марцинковская, Т. Д. Современная психология — вызовы транзитивности [Электронный ресурс] / Т. Д. Марцинковская // Психол. исследования. — 2015. — Т. 8, № 42. — Режим доступа: <http://psystudy.ru>  
*Marcinkovskaja, T. D. Sovremennaja psihologija — vyzovy tranzitivnosti [Elektronnyj resurs] / T. D. Marcinkovskaja // Psihol. issledovanija. — 2015. — T. 8, № 42. — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru*
8. Осорина, М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. — СПб. : Питер, 2008.  
*Osorina, M. V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh / M. V. Osorina. — SPb. : Piter, 2008.*

## Пространство и время в картине мира современных подростков<sup>1</sup>

Статья посвящена анализу представлений о пространстве и времени в сознании современных подростков. Подчеркивается, что сегодня изучению состояния ряда психических функций, а также психического отражения пространства и времени в подростковом возрасте уделяется недостаточное внимание. Между тем довольно часто у подростков могут иметь место пробелы и диспропорции в когнитивном развитии. Приведены данные эмпирического нейропсихологического исследования представлений о пространстве и времени у 60 учащихся общеобразовательной школы в возрасте 11—13 лет. Они наглядно демонстрируют наличие у многих участников исследования значительных затруднений при оценке временных интервалов и пространственных отрезков, при отмеривании субъективной минуты, при выполнении самостоятельного рисунка и копирования, других пространственных и временных проб. Обсуждается возможное влияние этого дефицита на развитие других психических функций, на складывание пространственно-временной организации картины мира современных подростков.

**Ключевые слова:** пространство, время, сознание, подростковый возраст, картина мира.

Первая проблема, с которой сталкивается психолог, обращающийся к изучению представлений о пространстве и времени в подростковом возрасте, — весьма малое количество исследований (как отечественных, так и зарубежных), посвященных анализу психических функций подростков. Это разительно отличает особенности исследования подросткового возраста от младшего школьного. Внимание психологов привлекают скорее личностные особенности подростков, становление их характера, гендерной и социокультурной идентичности, эмоциональной сферы, формирование разноуровневых социальных связей [11]. И значительно меньше внимания (по отношению к младшим школьникам) уделяется исследованию когнитивной сферы. В чем причины этого явления? Не связано ли оно с тем, что у подростков учебная деятельность, немалая (по крайней мере, в классической системе образования) без оптимального развития когнитивных функций, перестает быть ведущей и уступает место иным приоритетам? Другая причина, возможно, состоит в том, что исследователи убеждены (хотя и не говорят об этом открыто): в подростковом возрасте в когнитивных функциях поздно что-то менять.

### Возрастная динамика изменений представлений о пространстве и времени в картине мира

В исследовании, реализованном при активном участии выпускницы факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова Е. А. Ратниковой, приняла участие 60 подростков в возрасте от 11 до 13 лет (31 девочка и 29 мальчиков). Такой возраст был выбран исходя из того, что половое созревание у современных подростков начинается несколько раньше, чем указано в исследованиях последних 5—10 лет. Все ребята являлись учениками 5—7-х классов одной из общеобразовательных школ г. Москвы. У всех детей, принявших участие в исследовании, уже началось обучение геометрии, алгебре, географии, физике. Это должно было способствовать образованию умений и навыков, связанных с оценкой и измерением пространства и времени, а также формированию определенных знаний о мире.

В методический комплекс были включены следующие методики, направленные на исследование различных представлений о времени: оценка коротких интервалов времени между щелчками секундомера (10—5—15 с); отмеривание субъективной минуты; непосредственная оценка продолжительности действия психолога (рисования куба), текущего времени и продолжительно-

<sup>1</sup> Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ, проект 16-06-00161 «Экзогенные и эндогенные факторы информационной социализации».

сти обследования без использования часов. На исследование представлений о пространстве были направлены следующие методики: оценка длины отрезков (10—5—15 см); пробы Хэда, с помощью которых изучается состояние пространственного праксиса; копирование куба; оценка высоты рисунка психолога (дерево); рисование по речевой инструкции двух и трех геометрических фигур в определенном пространственном расположении; субъективная оценка площади комнаты. Был использован и ряд других методик, позволяющих оценить пространственные и временные компоненты мнестической и интеллектуальной деятельности (вычитание в уме «от 100 по 7», заучивание и отсроченное воспроизведение 5 слов в заданном порядке и др.). Большинство использованных методик обычно включаются в нейропсихологическое обследование [2; 8]. Проведение исследования предварялось беседой о том, нравится ли подростку учиться; какие у него любимые/нелюбимые предметы; что в обучении ему дается легче всего, а что сложнее всего; какие оценки преобладают. В процессе беседы участникам исследования также задавался ряд вопросов о различных единицах измерения пространства и времени и об их соотношении, о пространственных и временных параметрах определенных предметов, жизненных и природных явлений и ситуаций. Результаты выполнения методик подвергались как качественному, так и количественному анализу.

Что же продемонстрировали результаты исследования? Оказалось, что из всех проведенных методик не было ни одной, где бы все подростки справились с заданием; некоторые задания ни один подросток не сумел выполнить правильно (например, оценку площади комнаты). Так, на вопросы о различных единицах измерения пространства и времени и об их соотношении, о пространственных и временных параметрах определенных жизненных и природных явлений и ситуаций ответили без ошибок только 17 и 27 % подростков соответственно. Серийное вычитание «от 100 по 7» правильно выполнили 43 % подростков. Участникам исследования удалось точно оценить 60 % предъявленных коротких интервалов времени, 43 % коротких отрезков. Точно оценили высоту собственного рисунка 10 % подростков; рисунка экспериментатора — 18 %. Правильно выполнили по речевой инструкции рисунок двух и трех геометрических фигур в определенном пространственном расположении (напомним, с помощью этой методики исследуются так называемые координатные представления) 51 % подростков. Точно оценить продолжительность работы с психологом и текущее время без опоры на часы смогли соответственно 22 и 8 % участников исследования; отмерить субъективную минуту — 20 %, оценить продолжительность действия психолога (рисования) и собственного действия (копирования) — 13 и 8 % соответственно. Это подтверждает гипотезу о том, что в начальном периоде подросткового возраста некоторые аспекты пространственной и временной перцепции еще не вполне сформированы. Так, при анализе выполнения оценки высоты собственного рисунка мы обратили внимание на то, что некоторые подростки оценивали небольшой рисунок не в сантиметрах, а в метрах. Такие ответы могут объясняться двумя причинами. Первая: у части подростков недостаточно сформирована целенаправленная избирательная актуализация обозначений единиц измерения длины. Возможно и другое объяснение: неточно понимая инструкции психолога, подростки оценивают высоту не собственного рисунка, а реального объекта. Это может указывать на дефицит произвольного внимания и/или понимания логико-грамматических конструкций. Оценивая площадь комнаты, в которой проходила работа с психологом, ни один подросток не дал точного ответа; кроме того, наблюдалась общая

тенденция к недооценке площади. Важно отметить, что некоторые подростки не указывали единицу измерения, когда говорили о площади комнаты (и затруднялись в ответе, когда экспериментатор пытался ее уточнить). Были и такие подростки, кто указывал площадь комнаты не в метрах, а в сантиметрах.

Констатация всех этих фактов может вызвать у читателей вопрос: не являются ли базисные представления о пространстве и времени устаревшими, неактуальными и потому не особо нужными для некоторых современных подростков? Возможно, дефицит этих представлений никак не скажется на ходе их последующего когнитивного, поведенческого, социального развития? Между тем утеря остроты психологического контроля в этой сфере приводит к потере возможностей полной реализации способностей подростков в освоении и присвоении действительности и формирования необходимой картины мира.

### **Роль межфункционального взаимодействия в формировании представлений о пространстве и времени**

Сама постановка таких вопросов не учитывает ряд фундаментальных законов психического онтогенеза, сформулированных отечественной психологией. Как известно, одним из принципиальных положений отечественной психологии является положение о решающей роли в развитии психических функций так называемого межфункционального взаимодействия [4; 6; 13]. Действительно, пространство и время в сознании человека никогда не становятся «вещами в себе». Дефицит представлений о пространстве и времени может сказаться на понимании речевых логико-грамматических конструкций, описывающих разнообразные пространственные и «квазипространственные» отношения, на успешности освоения знаний по математике, физике, астрономии, на развитии памяти. Первое с высокой степенью вероятности влечет за собой недостаточную сформированность ряда аспектов речевой коммуникации со взрослыми; второе и третье — к серьезным ограничениям в выборе «послешкольного» образования и в профессиональной социализации.

Не будем также забывать, что онтогенез психики и поведения тесно связан с функциональным созреванием центральной нервной системы. Любая психическая деятельность, любой навык реализуется не только благодаря работе мозга. Они, в свою очередь, влияют на функционирование и системную организацию соответствующих мозговых зон и структур [4; 7; 9]. Отсюда следует, что, если мы хотим «убрать» из поведения человека (особенно ребенка или подростка) какой-то навык или вид деятельности, вероятен риск перестроек этого функционирования, эффект которого нелегко предсказать. В частности, упомянутый выше дефицит понимания пространственных и временных речевых оборотов (и оперирования ими в собственной речи) указывает на то, что уровень функционирования так называемого заднего ассоциативного комплекса, т. е. теменно-височно-затылочной области доминантного по речи полушария мозга, не достигает своего оптимума. Заметим, что задний ассоциативный комплекс в этом отношении, если можно так выразиться, не одинок: многие современные подростки плохо понимают переносный смысл пословиц и метафор, подтекст, идиоматический уровень языка, не могут правильно построить развернутое высказывание, а это свидетельство недостаточной сформированности передних ассоциативных зон, т. е. лобных отделов мозга [12].

Другой пример. Специалистов тревожит, насколько за последние десятилетия среди российских младших школьников и подростков возросло число

случаев дислексии и дисграфии [1]. В педагогическом сообществе раздаются даже голоса, призывающие учителей не требовать письменного выполнения заданий, а довольствоваться набранными на компьютере текстами. Странно, но почти никто не вспоминает о том, что еще много столетий назад от японских самураев требовалось не только владение копьем, мечом, луком и другим оружием, но еще и умение красиво писать, сочинять стихи, рисовать [5]. Казалось бы, зачем каллиграфия воину? Ответ прост, и искать его нужно в физиологических и психологических исследованиях двадцатого столетия: моторика человека является сложной функциональной системой и должна быть гармонично построена на всех уровнях [3]. А поэзия и живопись, как известно, гармонизируют эмоциональную сферу, ставят человека в особые отношения со временем и вечностью.

Воспоминания о древних самураях иногда становятся очень актуальными. Знаменитый «мастер меча» Миямото Мусаси (1584—1645) в «Книге пяти колец» [10], рассказывая о возможностях постижения различных боевых искусств, часто повторяет: «Вы должны активно учиться этому»; «Вы должны настойчиво тренироваться, чтобы осознать это»; «Вы должны изучить этот вопрос глубоко»; «Вы должны практиковать это ежедневно» [Там же. С. 246—250]. А ведь здесь речь идет о времени, о необходимости разумно расходовать его для достижения пусть отдаленной, но значимой цели, о невозможности быстрого успеха.

### Заключение

Описанные выше особенности базисных представлений о пространстве и времени у некоторых современных подростков могут быть одним из значимых факторов, *затрудняющих в дальнейшем формирование у них оптимальной пространственно-временной организации реального мира*. Вспомним, что именно в подростковом возрасте берет начало ряд особых отклонений психики и поведения. Это своеобразное восприятие пространства собственного тела (недовольство им, иногда доходящее до ненависти, или желание не скрыть, а подчеркнуть недостатки внешности). Это недостаточно развитая пространственная организация двигательной активности и затруднения при согласовании собственного пространства с пространством окружающего мира и других людей. Это отчетливое предпочтение виртуального пространства пространству реальному. Это тенденции к возникновению особых фобических и поведенческих расстройств (клаустрофобия, агорафобия, побеги из дома, бродяжничество), так называемого дисгармонического развития личности, при котором значительную трудность представляет построение адекватных отношений с социальным пространством. Это желание быстрого успеха, желание получить «все и сразу», связанное с отрицанием или непониманием реального времени, которое нужно затратить для получения определенного результата. Это крайне фрагментарная представленность в сознании исторического времени. Это страх взросления, появления новых задач и обязанностей. Это, наконец, дефицитарное формирование высших уровней ряда психических функций (память, речь, планирование, рефлексия по поводу скорости и пространственной структуры разных видов собственной деятельности). Задачами *клинико-психологического подхода к изучению* описанного в данной статье круга проблем являются: детальный анализ степени сформированности и качественных особенностей представлений о пространстве и времени у современных младших подростков; прогнозирование их возможных последствий для развития психики и поведения; поиск путей оптимизации восприятия и осмысления пространственно-временных ас-

пектов представленной действительности в подростковом возрасте. Последнее приобретает особый смысл в построении подростком картины мира.

The article is devoted to analysis of the concepts of space and time in the minds of modern teenagers. The author emphasizes that today the status of a number of mental functions, and mental reflection of time and space in adolescence neglected. Meanwhile, quite often in adolescents may be gaps and disparities in cognitive development. The article presents the data of empirical neuropsychological studies of space and time representations in 60 secondary school students aged 11-13 years. They clearly demonstrate the presence of significant problems in the evaluation of time intervals and spatial lengths, when measuring subjective minute, when running an independent drawing and copy other spatial and temporal tests. The author discusses the possible influence of this deficiency on the development of other mental functions, on the folding of the spatial-temporal picture of the world of modern teenagers.

**Keywords:** space, time, consciousness, adolescence, the image of the world.

### Литература

1. Ахутина, Т. В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. — М. : Академия, 2015. — 288 с.  
*Ahutina, T. V. Preodolenie trudnostej uchenija: nejropsihologicheskij podhod / T. V. Ahutina, N. M. Pylaeva. — M. : Akademija, 2015. — 288 s.*
2. Балашова, Е. Ю. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах / Е. Ю. Балашова, М. С. Ковязина. — М. : Генезис, 2017. — 240 с.  
*Balashova, E. Ju. Nejropsihologicheskaja diagnostika v voprosah i otvetah / E. Ju. Balashova, M. S. Kovjazina. — M. : Genezis, 2017. — 240 s.*
3. Бернштейн, Н. А. О ловкости и ее развитии / Н. А. Бернштейн. — М. : Физкультура и спорт, 1991. — 288 с.  
*Bernshtejn, N. A. O lovkosti i ee razvitii / N. A. Bernshtejn. — M. : Fizkul'tura i sport, 1991. — 288 s.*
4. Выготский, Л. С. Развитие высших психических функций / Л. С. Выготский. — М. : АПН СССР, 1960. — 598 с.  
*Vygotskij, L. S. Razvitie vysshih psihicheskikh funkcij / L. S. Vygotskij. — M. : APN SSSR, 1960. — 598 s.*
5. Долин, А. А. Кэмпо — традиция воинских искусств / А. А. Долин, Г. В. Попов. — М. : Наука, 1990. — 429 с.  
*Dolin, A. A. Kjempo — tradicija voinskih iskusstv / A. A. Dolin, G. V. Popov. — M. : Nauka, 1990. — 429 s.*
6. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. — М. : Академия, 2003. — 144 с.  
*Lebedinskij, V. V. Narushenija psihicheskogo razvitija v detskom vozraste / V. V. Lebedinskij. — M. : Akademija, 2003. — 144 s.*
7. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. — М. : АПН СССР, 1959. — 345 с.  
*Leont'ev, A. N. Problemy razvitija psihiki / A. N. Leont'ev. — M. : APN SSSR, 1959. — 345 s.*
8. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А. Р. Лурия. — М. : МГУ, 1962. — 432 с.  
*Lurija, A. R. Vysshie korkovye funkcii cheloveka i ih narushenija pri lokal'nyh porazhenijah mozga / A. R. Lurija. — M. : MGU, 1962. — 432 s.*
9. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — М. : МГУ, 1973. — 376 с.  
*Lurija, A. R. Osnovy nejropsihologii / A. R. Lurija. — M. : MGU, 1973. — 376 s.*
10. Мусаси, М. Книга пяти колец / Миямото Мусаси. — СПб. : Евразия, 2003. — 320 с.  
*Musasi, M. Kniga pjati kolec / Mijamoto Musasi. — SPb. : Evrazija, 2003. — 320 s.*
11. Психология развития / Т. Д. Марцинковская [и др.]. — М. : Академия, 2001. — 352 с.  
*Psihologija razvitija / T. D. Marcinkovskaja [i dr.]. — M. : Akademija, 2001. — 352 s.*
12. Цветкова, Л. С. Мозг и интеллект / Л. С. Цветкова. — М. : Просвещение, 1995. — 304 с.  
*Svetkova, L. S. Mozg i intellekt / L. S. Svetkova. — M. : Prosveshhenie, 1995. — 304 s.*
13. Чуприкова, Н. И. Умственное развитие : Принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. — СПб. : Питер, 2007. — 448 с.  
*Chuprikova, N. I. Umstvennoe razvitie : Princip differenciacii / N. I. Chuprikova. — SPb. : Piter, 2007. — 448 s.*

## Научные и научно-практические исследования В пространстве образования

*С. В. Дмитриев*

### Образование и «конструктивная педагогика» с точки зрения онтодидактики

Социальные, технологические и культурные вызовы XXI в., напрямую обращенные к «философии образования», состоят в том, чтобы пробудить естественные функции образования как важнейшей сферы познания, формирования, профессионального обучения, а в необходимых случаях и преобразования менталитета и личности и социума в целом. Суть другой важнейшей составляющей вызова XXI в. состоит в необходимости осознания глубинных оснований и движущих сил развития цивилизации и в активном воздействии на эти основания в направлении увеличения духовного потенциала, профессионально-творческого менталитета современного общества и прогресса человечества. При всей значимости проблем философии образования не до конца решенными являются вопросы ее научного статуса, задач, методологической и дидактической основ, становления как особой предметной области и, применительно к отечественным реалиям, вопросы периодизации развития философии образования и содержательного наполнения этапов ее становления.

**Ключевые слова:** образовательное обучение, онтодидактика, интерактивная обучающая среда, саморегуляция, развитие личности, критерий самоорганизации, телесность, интегральная индивидуальность.

### Проектная дидактология и антропные образовательные технологии в сфере развития конструктивно-двигательной педагогики — введение в проблемную область исследований

Еще в конце XX в. появилось немало публикаций, в которых обсуждалась проблема соотношения педагогики и философии образования (см.: [6; 8; 10]). В журнале «Педагогика» состоялась творческая встреча ученых за круглым столом. Их мысли, точки зрения и предложения были отражены в одном из номеров журнала (см.: [11. С. 3—28]).

При всей значимости проблем философии образования не до конца решенными являются вопросы ее научного статуса, задач, методологической основы, становления как особой предметной области.

Известно, что в 1120 г. французский философ Гуго Сен-Викторский (Hugues de Saint Victor) опубликовал книгу под названием «Didascalicon», которая была признана своего рода дидактикой высшей школы эпохи Возрождения. В этой книге данный автор впервые сформулировал основы учебного планирования в высшей школе, обосновал дидактические правила систематического преподавания и учения с использованием методов диалектики и риторики. В Древней Греции под диалектикой понимался метод философских изысканий. Этот метод приобрел всемирную дидактическую известность благодаря диалогам Сократа, зафиксированным в печати Платоном. Риторика же была искусством публичного выступления. В Древней Греции и, особенно, в Древнем Риме предпочтение отдавалось риторике. Хотя уже Аристотель при-

зывал «уравнять в правах» диалектику и риторику. Тем не менее в эпоху Возрождения диалектика «взяла реванш» над риторикой, что и нашло отражение в «*Didascalicon*», которая оставалась настольным учебником в европейской высшей школе в последующие 3—4 столетия (за 500 лет до появления «Великой дидактики» Я. А. Коменского). Особого развития в теории обучения диалектика достигла в Средневековье. Образно говоря, Античность была золотым веком риторики, а Средневековье — золотым веком диалектики.

В эпоху позднего Средневековья, когда бурно развивались науки и искусства (расцвет живописи Рафаэля, Микеланджело, Леонардо да Винчи, Тициана), произошли Великие географические открытия (Америки — в 1492 г.; морского пути в Индию — в 1498 г. и т. д.), бурным развитием характеризовалась высшая школа: росло количество университетов в разных странах Европы и соответственно увеличивалось и количество студентов. Более того, по мере развития общества накапливались социальный опыт и знания, которые необходимо было передавать следующему поколению. Со временем возникло противоречие между возрастающим объемом социального опыта и неудовлетворительным его усвоением последующим поколением. Именно это противоречие, наряду с развитием высшей школы эпохи Возрождения, в какой-то степени и стимулировало интерес к исследованию *проблем образовательного обучения*.

В середине XVII в. чешский педагог-гуманист Ян Амос Коменский (Jan Amos Komenský, 1592—1670) представил дидактику как систему научных знаний, изложив основные принципы и правила обучения в своей фундаментальной работе «Великая дидактика» (1657). Я. А. Коменский написал «Дидактику» на чешском языке в 1632 г., а позже дополнил ее и перевел на латинский язык, назвав «*Didactica magna*», — это книга, содержащая «универсальное искусство учить всех всему». История формирования дидактики Я. А. Коменского достаточно хорошо освещена в отечественной научно-педагогической литературе. В процессе становления дидактика как наука сформировала свой категориальный аппарат, методы исследования, механизмы выявления тенденций, свою структуру и логику. Все это, вместе взятое, позволяет дидактике развиваться и совершенствоваться как научной дисциплине. Кроме того, дидактика, изучая процесс обучения, устанавливает факты и закономерные связи между различными сторонами обучения, раскрывает их сущность, в целом формирует теорию обучения. Это именно то, что в учебниках по педагогике называют *научно-теоретической функцией дидактики*.

Труды и педагогические идеи Я. А. Коменского актуальны и современны. Однако вполне очевидно, что дидактика-наука и дидактика-искусство не могут существовать разрозненно. Возникают вполне естественные вопросы: что является связующим звеном между дидактикой-наукой и дидактикой-искусством? Каков механизм трансформации между этими составными частями дидактики?

Очевидно, что это связующее звено должно быть чем-то позволяющим преподавателю вуза эффективно использовать дидактику-науку в образовательно-учебном процессе. Прежде всего, это способность учить студента как суверенного субъекта социальных отношений. Здесь главными идеями являются: то, как сам субъект образования видит себя в профессии и как другие (в том числе общество) видят его ценностно-смысловую позицию (отношения с миром, собой и другими людьми); «задающие компоненты образования» — цели и задачи (цели апеллируют к потребностям, человеческим устремлениям, задачи — к его действиям, функционально-личностным способностям, компетенциям); «множественность Я» — конструктивного деятеля (интенции

«должен», «могу», «хочу», «стремлюсь», «добьюсь»); «продуктивность/результативность деятельности» в социокультурном пространстве развивающего обучения. Этот — один из важных в образовании — принцип дает возможность субъекту осознавать себя в профессиональной деятельности как носителя общественных отношений и социально значимых их преобразований.

**Постнеклассическая образовательная дидактика**, разрабатываемая нами [1; 2; 3; 4; 5; 9], основана на преобразовании идеала научности, новом способе постановки и решения профессиональных задач, наконец, новых методах передачи «образовательно-обучающей эстафеты» за «горизонт знаний», выводящих человека в terra incognita. Инновационные парадигмы мышления и антропно организованные конструкты сознания субъекта образования основаны не на выделении и анализе отдельных предметных дисциплин, а на встраивании их в интерактивные трансверсальные научные и образовательные (дидактические) проекты, программы, технологии [1; 7; 8]. Здесь термин **«трансверсальный»** означает онтодидактическую систему образования с функциями обучающей среды — перекрестными и меняющими свою конфигурацию связями, образуемыми не линейную цепь, а сетевые кластеры разного масштаба, разработанные для профессионального совершенствования [1; 9]. Образно говоря, в онтодидактической системе образуется «сеть степных дорог и тропинок», которая постоянно меняет свою конфигурацию — зарастают одни «пути познания», прокладываются другие пути исследования и конструирования мыслей и мыслезнаний субъектов образования. Это делает невозможным их калькирование. Образовательно-дидактическая логистика каждый раз определяется учебной задачей и исследуемой ситуацией (включающей «зону неизвестности» и вероятностный сценарий познавательно-преобразовательных действий).

Здесь нужна **инактивация** образовательной деятельности студента — дидакта — исследователя — «внутренний толчок», когда детерминация идет не извне, а изнутри самосознания и психосферы личности. Инактивация сознания, мышления и деятельности студента/тренера/спортсмена во многом осуществляется посредством системы **идентификации «Я»** — самоопределения «Я»/концептуализации «Я» (выстраивается левым полушарием мозга; образом «Я»; функция правого полушария; поиском «Я» своего места в обществе/обретением социального статуса «Я»). Можно полагать, что **«когнитивное «Я»** формируется раньше **интегрально-феноменального «Я»** (позволяющего создать во внутреннем пространстве личности определенную «семантическую структуру», лежащую в основе образовательной деятельности, социального поведения и конструктивного мышления, эмоционально-практических оценок и суждений). Идентификация и самоактуализация «Я» осуществляются на основе трансверсальных программ и технологий дидактики и поиска (выработки) так называемых **целей-аттракторов** на языке социальной перцепции, деятельностного общения и эмпатии, взаимопознания, взаимопонимания [1; 5; 9].

Указанные нами цели студенты должны не «достигать» (как считается в традиционных предметно-дисциплинарных и дидактических технологиях), их необходимо **актуализировать и реализовывать** в качестве эффективного метода/способа управления «точками роста» своей личности в ходе самообразования в социокультурном пространстве. Под аттрактором можно понимать пути движения к целевому результату. Здесь под аттрактором понимается потенциальное состояние ситуации обучения, к которой «притягиваются» траектории движения в «поле действия» субъекта образования и его «событийной общности» с другими людьми. Событийность рассматривается как общее

свойство со-организованности ценностно-значимых человеческих отношений в сфере образования (С. Д. Поляков, В. И. Слободчиков, А. М. Цирульников и др.). Подчеркнем, что дидактическая мыследеятельность человека не только интенциональна, но и интерперсональна. Это не только «мысль о предмете познания и преобразования» (основной тезис традиционной дидактики), но и *со-мысле* с кем-то. Известен дидактический парадокс Г. П. Щедровицкого: «...мысль не рождается в сознании, мысль рождается между людьми». «Событийные сценарии в онтодидактике» существуют в виде спектра вероятностно развивающихся возможностей, актуализируемых свойствами предметного содержания нелинейной образовательно-обучающей среды и внутриличностным пространством когнитивных субъектов [1; 5; 9]. Здесь «потребное будущее» преддетерминирует настоящее, структуры-аттракторы детерминируют ход развертывания событий в образовательно-обучающей среде. Потребное будущее оказывает влияние сейчас, в некотором смысле оно существует в настоящем.

Для выработки целевых аттракторов, общих для суверенных субъектов образования и обучения, необходимо наличие исследовательской/образовательной спирали, предполагающей уточнение предметных и личностных смыслов и sensemaking (создание смыслов), которыми оперируют деятели на основе диалога/полилога, направленного на понимание и интерпретацию когнитивными субъектами используемых ими «пакетов понятий» и методов их преобразования в ситуации решаемой задачи. Понимание функционального процесса того или иного события, как известно, *конкретно-ситуативно*. Вместе с тем оно и *надситуативно* (С. Д. Неверкович, Ю. В. Сенько, А. В. Хуторской), поскольку восприятие, понимание и интерпретация наличной (здесь и сейчас) ситуации образования/обучения/учения предполагает *выход за ее пределы* — в контекст и подтекст (предыстория данного *со-бытия*, т. е. «совместного бытия» его участников, их коммуникативно-деятельностных намерений, прогнозирование развития ситуации в ближайшем и отдаленном будущем).

Способность понимать друг друга на межиндивидуальной территории, понимание «текстов знаков и предметных значений» составляет необходимое условие реализации сущностных сил субъектов образования. Процесс понимания событий целостен. Подчеркнем еще раз, что антропно организованное образование — это не только то, чему студента «предметно учили», но и то, что он в этом понял и интерпретировал как деятель-новатор (не ретранслятор). Важно обеспечить «выход» обучающегося в *метапозицию* по отношению к любым образовательным ситуациям. Это станет для него «ментальной потребностью», а для преподавателей — основной стратегией организационно-образовательных отношений со студентами. С этой целью мы разрабатываем методы апоретики (от греч. *aporetike* — искусство преодолевать трудноразрешимые проблемы — апории). Ценность методов апоретики заключается в том, что педагог с помощью данного вида вопросов задает/организует/обозначает смысловое пространство возможных решений — формулируется проблема со многими альтернативными ответами, предполагающая свободу выбора (выработки) способов ее решения. Ниже представлены некоторые проблемно организованные вопросы для участников диспутов, проведенных нами (присутствовали образовательные технологи, студенты, магистранты).

1. Экзамен — проверка знаний (*test-oriented-activity*) или поиск истины (как известно, «истина есть процесс»? Ценность приобретенных знаний должен определять педагог или их потребитель (студент)? Что должен «продемонстрировать» студент на экзамене — знание сущности объекта, его специфику, норму или интервал (меру) измерения? Понимание, что представляет собой

*объект (нормативные знания), как его построить (технологические знания) или как к нему относиться (ценностные диспозиции)?*

2. *Что необходимо осуществлять в образовательных технологиях — «передавать нормативные знания» или «учить соображать», формировать «действия с заданными свойствами» или «дисциплину ума», «учить предмету» или «формировать мышление»? В своей деятельности соответствовать современным требованиям (принципам традиционной дидактики) или совершенствовать их?*

3. *Творчество — это показатель деятельности человека или характеристика личности (индивидуальные свойства личности, личностные свойства индивида)? Может ли «творение личности» быть «выше» своего творца (по глубине и сложности транскрибирующих, то есть «передающих личность на язык культуры», свойств — так, например, художник «вмазывает» себя в холст; спортсмен «инвестирует» свои способности в результат)?*

Высказанные идеи не вызвали «концептуального сопротивления» большинства специалистов. Вместе с тем ряд участников диалога, подчеркивая сложность творческих процессов и отсутствие научного представления о законах, выражающих «психику творца» в его новаторской деятельности, утверждали, что данная концепция основана на не вполне обоснованных теоретических основах. Подобные утверждения, на наш взгляд, содержались в нашедшей еще в свое время (1890) искусствоведческой монографии известного французского критика Э. Эннекена «La critique scientifique» («Опыт построения научной критики» [13]), а различные их модификации (М. Боура, Р. Хилл, Р. Эскарпи) до сих пор встречаются в науке и современных системах технократического образования. Основная идея данного автора: творчество художника может оказаться не востребованным современностью, если критика не подготовит аудиторию к восприятию и пониманию нового слова в искусстве. С развитием современных образовательных технологий междисциплинарные методологические концепции требуют значительных «внедренческих усилий» при построении сетевых кластеров знаний/метатекстов/дискурсов.

Отметим, что одним из важных результатов диалогического общения в онтодидактике является *совершенствование системы отношений — к себе, к обществу, к другим людям*. Мы отмечали, как важно осуществить переход от логики (методов) взаимодействия к логике *со-действия, со-трудничества, со-творчества*, когда преподаватель и студент образуют систему позиционно-личностных отношений, где каждый выступает в качестве условия, средства и результата своего развития (саморазвития).

В онтодидактике в ходе диалогического общения с субъектом образования необходимо разрабатывать и в полной мере использовать методы *инсептивного учения* — поисковой беседы в инфиниционных дискурсах, в которых (в отличие от эмпирических обобщений) рассматриваются проблемы, не имеющие окончательного решения в науке. Например, в теории физической культуры при обсуждении проблем формирования умений и навыков можно выделить три группы суждений (не подтвержденных исследованиями): 1) умение является начальной фазой, а навык завершающей фазой освоения двигательного действия; 2) навык представляет собой умение, доведенное до автоматизма, а умение — не вполне сформированный навык; 3) умение — элементарный компонент навыка. На наш взгляд, необходимо отказаться от традиционных представлений о линейной последовательности формирования умений и навыков — они могут формироваться одновременно. При освоении любого действия (не только психомоторного, но и перцептивно-ментального, которые входят в двигательные действия), наряду с обобщением (в том числе допознавательным) и осознаваемым умением человека решать ту или иную двигательную задачу, система вырабатываемых движений характеризуется 2—3 десятками автоматизированных операций. Наибольшее распространение получило следующее определение поня-

тия «навык»: это «автоматизированное действие». Однако автоматизированных действий не существует (если действие полностью автоматизируется, то оно теряет признаки действия — способность логически рассуждать, рефлексировать и оценивать происходящие процессы). Кроме того, навык — это не действие. Например, бегун может быть лишен функциональных возможностей бегать (из-за травмы), но при этом сохранять соответствующие навыки. Вполне понятно, что в состав двигательного навыка (в отличие от умения) не входят функциональные возможности. Умение (по сравнению с навыком) иерархически более высокоорганизованная функциональная система управления двигательным действием.

Таким образом, формирование перцептивно-ментально-двигательного навыка — это не просто «автоматизация», а существенная *функциональная реорганизация* систем восприятия (переход от опознания, различения к обнаружению, фиксации тех или иных параметров) и способов управления. При автоматизации и редуцировании отдельных компонентов действия (в частности, контроля и коррекций промежуточных результатов) на первый план выдвигаются цели и смыслы личности, цели решаемой задачи, новые способы ориентации в предметно-орудийных действиях. В результате — и это следует подчеркнуть особо — на этапе совершенствования умений и автоматизации навыков двигательное действие становится более сознательным, продуманным (уменьшается количество «слепых проб» при выработке решения) и творческим.

Так или иначе, двигаясь в герменевтическом круге познания, исследователь, технолог, субъект онтодидактики неоднократно возвращаются к уже осмысленному объекту или решению задач с высокой степенью неопределенности, сверяя сделанные ими выводы с пониманием того нового, что открылось в ходе обучающего исследования. Процедуры понимания деятельности человека и его отношений в социуме, рефлексивно организованные в восходящем движении (с легкой руки Г. Гегеля рассматриваемом нами как движение по спирали, но, по всей видимости, имеющем топологию ленты Мебиуса), могут получить функцию онтодидактического руководства к действиям.

Благодаря нелинейным обратным связям указанные нами предикторы (от англ. *predict* — предсказывать; в данном случае в функции показателя продуктивности) детерминируют друг друга (находятся в отношении ко-детерминации). Так, «живые движения» человека вызывают эмоции и чувства, чувства выражают мысли (ассоциативный смысл, ментально-телесные образы, авторефлексию, топологию «Я-образов», диалог позиций), мысли (вербально организованные и экстралогические — сверхязыковые) воплощаются в более продуктивные действия (О. С. Анисимов, И. М. Быховская, А. А. Деркач, В. М. Розин, В. И. Столяров). В результате в сфере сознания и самосознания творческого деятеля возникают различного рода «культур-рефлексивные мосты» (И. Н. Семенов), «антропоконструкты» (Э. В. Сайко), «антроподромы» (П. Г. Щедровицкий), «ризомы» — событийные потоки, лишенные единого направления. Размывание и исчезновение «центрального вектора» целей и задач, сознания и мысли, социальных и предметных событий констатируют Ж. Делез и Ф. Гваттари в одноименной книге 1976 г. Вместо понятия «субъект» мы наблюдаем «субъектность». Данное понятие многослойно, множественно, полифонично и не может быть ограничено рамками декартовского *cogito*, выступающего как *ratio*, как центр сознания личности. Вместо этого возникает пространство Интернета, создающее иллюзию бесконечного развития и продолжения информационных потоков. Это ли не основа того, что мы называем ризомой в системах современного образования и традиционной дидактики?

Отметим, что с помощью методов онтодидактики креативно-двигательных действий воспринимается не только гносеологически-бесстрастная «моторика движений», но и яркие топосы онтософийной реальности. В конструктивно-двигательных действиях спортсмена, а также в культуре человеческой телесности (телесный канон) всегда проявляется этико-эстетический, а следовательно, и *духовный смысл* личности (выразительность пластики тела человека и одухотворенность его телодвижений). О таких двигательных действиях (порождающих духовно-физический подъем, гармонию духа и тела, экстатическое состояние вдохновения) А. С. Пушкин писал: «Душой исполненный полет». Функцию творческого воспроизведения «живых движений» в онтодидактике могут выполнять так называемые знаково-смысловые модели (концепты, конструкты, порождающие структуры, социолингвистические особенности идиолекта) в языковом сознании человека, «проникающего» в данный объект. Получение знания в дидактических исследованиях — это не самоцель, а лишь одно из средств познавательной-преобразовательной и художественно-эстетической деятельности. Здесь важны экологизация знания и экологизация мировоззрения познающей и творящей личности. *Разум проникающий*, «осязающий объект мыслью» связан с внутренне-духовным миром человека, *доминирующими ценностями* (вектор ориентации), *доминирующими целями* (вектор деятельности), *доминирующими смыслами* (вектор отношений). Интерпретатор «живого движения» извлекает релевантную информацию («живое знание», «живой образ», «живой перво-смысл») в соответствии с его личностными потребностями, целесмысловыми и эстетическими установками.

В этимологии понятия «дидактическое исследование» заключено указание на то, чтобы извлечь необходимую информацию из «знакового следа», т. е. осуществить «внутренний диалог» самосознания и самоактуализации личности инновационного деятеля — уметь по некоторым признакам анализировать — синтезировать ситуацию решаемой задачи, сопоставлять интрапсихические и интерпсихические позиции и диспозиции интеллектуальных структур сознания, на основе методов управленческой рефлексии видеть свои действия глазами других людей и выражать лингвистические особенности процессов восприятия (социальных и индивидуальных трансляторов) на языке отправителя информации. Следовательно, уже здесь фиксируются психологические особенности личности студента: профессиональные умения/компетенции, требуемые от исследователя, референта и эксперта. Это, по сути дела, генерирующие образовательно-развивающие «петли самосознания», в которых продукты (за счет обратных связей) сами определяют путь дальнейших развивающих мыслезнаний в индивидуальном тезаурусе студента. В результате организации смыслового регистра действующей личности она становится в итоге производителем социальных феноменов (научных достижений, произведений искусства, спортивных результатов), продуцирующих общество как целое.

### **Интертекстуальный и ассоциативный тезаурус студента**

Диалогичность и интертекстуальность — две важнейшие категории современной системы антропных технологий образования. Выявление их соотношения представляется актуальным для анализа проблем онтодидактики. Согласно М. М. Бахтину, диалогический характер имеет не только взаимодействие в сфере адресант — адресат, диалогический характер имеет и человеческое сознание/мышление в целом, и процесс понимания/интерпретации текстов в частности. Под интертекстуальностью мы имеем в виду текстовую категорию,

отражающую соотношенность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения. Категория диалогичности имеет антропологический характер, т. к. рассматривает прежде всего взаимодействие смысловых сфер сознания адресата и адресанта.

*Мастерски использовал, например, смысловую интерференцию в своей поэзии В. В. Маяковский. Так, в стихотворные строки о С. Есенине «Вам и памятник еще не слит, — где он, бронзы звон или гранита грань?» как бы «вмонтированы голоса» обоих поэтов. При этом возникает смысловая дерефлексия — взгляд на себя со стороны другого. Логическая стереоскопия смысла может возникнуть при восприятии «руководного объекта». Так, у статуи Э. Фальконе «Медный всадник» при разных ракурсах рука Петра I может восприниматься то угрожающей, то благословляющей. Конь под императором то ли танцует, то ли «топчет врага». Здесь смыслы перекрещиваются между собой, «дополняют» друг друга. Возникает так называемая «третья реальность» — индивидуальный художественно-поэтический мир, «онтософийные гештальты» духовно-деятельностного сознания. Одно дело — смотреть на мир «коровьими глазами», другое — «волооким взором». Вспомним ставшую крылатой фразу М. К. Мамардашвили: «Сознание есть возможность еще большего сознания».*

Интертекстуальный тезаурус создается за счет лингвосемантической организации сознания и мышления студента, за счет сопряжения (как минимум) двух логик, связанных с выявлением предметно-объектного и антропного (ценностно-ориентированного) смысла социокультурных двигательных действий человека. Ценности, естественно, формулируются на понятийно-логическом уровне, а принимаются личностью на глубинном, где смысл не столько осуществляется, сколько создается. Носителем смысла является не текст как таковой, а инновационная деятельность человека как творческого читателя. Перечислим здесь некоторые обобщенные механизмы/методы «вращения» смысла продуктивной деятельностью и одновременно «вращения» смысла в конструктивное сознание человека:

- 1) *смыслополагание — приписывание смысла и значения элементам знаковой системы или системам деятельности человека;*
- 2) *смыслопостижение — освоение смыслов, ранее внесенных в социокультурные объекты и постигаемых нами;*
- 3) *смылоинтерпретация — переработка усвоенных человеком смыслов в соответствии с его концептуально-ценностной системой;*
- 4) *смыслотворчество — порождение смыслов собственной духовно-ментальной или практической деятельности преобразования мира, социума, самого себя;*
- 5) *смысловой катарсис — «очищение» личностного сознания через разрешение внутренних противоречий в смысловой сфере личности под воздействием контакта с искусством.*

Творческое разрешение тех или иных задач связано с коннотацией смысла (от лат. *con* — вместе + *noto* — обозначаю) — увеличением емкости лингвосмысловой интерпретации действий, событий (их экспрессивно-эмоционально-оценочных обертонов) за счет дополнительных, сопутствующих значений. Как писал один из создателей квантовой физики, Нобелевский лауреат П. Дирак, «*нужно стремиться сохранять свободу идей*». Это является одной из форм реализации в образовательном процессе «логики онтодидактики» — одной из закономерностей развития сознания, мышления и личности студента.

Отметим, что понятие интертекстуальности имеет текстоцентрический характер (риторическое обращение, ориентированность на творческую личность, вопросно-ответные структуры), поскольку учитывает прежде всего результаты межтекстового взаимодействия (*cogito*, интертекстуальный тезаурус, скрытый смысл в смысле очевидном, аллюзия, аппликация, смысловой палимпсест и мн. др.).

Заключением данной темы послужило известное произведение Е. А. Евтушенко «Молитва перед поэмой», представляющее собой вступление к поэме «Братская ГЭС». Здесь поэт написал семь микротекстов, обращенных к поэтам А. А. Блоку, С. А. Есенину, М. Ю. Лермонтову, В. В. Маяковскому, Н. А. Некрасову, Б. Н. Пастернаку, А. С. Пушкину. Благодаря ритмовой подстройке и удачному использованию фигур интертекста Е. А. Евтушенко умело воспроизводит идиостилевые осо-

бенности столпов русской поэзии и облекает в поэтическую форму идею «интертекстуальных перекличек». Мы рассмотрим только катрен, обращенный к А. С. Пушкину:

Дай, Пушкин, мне свою певучесть,  
свою раскованную речь,  
свою пленительную участь —  
как бы шая, глаголом жечь.

Диалогическая ориентация данного отрывка определяется его близостью жанру послания, диалогическому по своей сути. Текстобразующую роль играет у Е. А. Евтушенко такая фигура диалогизма, как риторическое обращение, стилистически значимыми являются также любимая А. С. Пушкиным поэтическая размерность стиха — ямб, эпитеты «раскованный», «пленительный», а также парафраз стихотворения поэта «Пророк»: «Глаголом жги сердца людей!»

Гипертекстуальные и ассоциативные связи наблюдаются и в научных курсах. Процесс межъязыковой рефлексии — чужой и авторский тексты вступают во взаимосвязи на различных уровнях. Здесь осуществляется анализ словообразовательных моделей, явлений контаминации текстов двух и более авторов (создание экспрессии коммуникативного акта), проявление индивидуальности языковой личности, усиление личностного начала текста и его имманентной диалогичности. Ни один научный текст не является свободным от внешних влияний. Каждый новый текст может быть рассмотрен как некая реакция на уже существующие, а существующие тексты могут использоваться как элементы структуры новых текстов. Это и порождает интертекстуальные связи. Интертекст одновременно принадлежит и тексту как языковому знаку, и действительности, т. к. социокультурная среда играет активную роль в процессе смыслопорождения и смыслопонимания содержания текстов. Указанные нами методы наглядно демонстрируют, что язык не столько отражает действительность, сколько ее интерпретирует, а также позволяет увидеть, каким образом эта действительность преломляется в сознании человека, при этом когнитивно-лингвистическое моделирование обнаруживает удивительный изоморфизм в строении мира и в строении языка. Интертекст представляет собой определенный виртуальный ступок информации. Французский философ Р. Барт обращает внимание на то, что суть текста не в его замкнутой внутренней структуре, которую можно досконально изучить и проанализировать, основой является его выход в другие тексты, другие коды, другие знаки; текст существует лишь в силу межтекстовых отношений, в силу интертекстуальности и автотекстуальности.

В онтодидактике использование концепта «лингвистический след» (других, на наш взгляд, не существует) может быть конструктивным шагом: во-первых, он логически вполне формализуем, а во-вторых, используется и в философских построениях. Так что в этом проблемном поле есть общая площадка («антроподром») для взаимодействия образовательной антропологии и эвристической дидактики. Данное взаимодействие рассматривается нами в контексте понятий «программа — процесс — событие — контекст — управленческая рефлексия», когда понимание и продуктивный результат действия «петель самообразования» и конструирования ментальных слоев сознания *создаются студентом*, а не передаются преподавателем. Мы предпочитаем рассматривать «ментальные повторы» информации как расширяющуюся репрезентацию некоего первичного учебного объекта «единой полимодальной семантики» (по Е. Ю. Артемьевой), в котором соединяются ближние и отдаленные перспективы как системы локально-глобальных отношений, а также отношения человека с социокультурным пространством (самоидентификация) и отношения с собой и другими людьми (когнитивно-личностная самодатрибуция). Кроме того, для *онтодидактики* важен термин «персонализация личности и деятельности», предполагающий включение объекта/объектов познания в сферу своего «Я-деятеля», экспозицию себя другим людям и наде-

ление символическими маркерами собственного «владения» данной сферой деятельности познания и преобразования: знаковая референция, «визуальные понятия» (Р. Арнхейм), смысловые палимпсесты, «чтение образами, а не словами» («разумным глазом» по Р. Грегори). Если природе *дано существование*, то культура *создает со-бытие*, она его сотворяет: «...вчерашний день еще не родился. Его еще не было по-настоящему» (О. Мандельштам). Личность, как известно, есть персонифицированное становление человека посредством социокультурных действий. Французский философ и писатель Ж.-П. Сартр отмечал, что существование предшествует сущности, что становящийся человек «есть то, что он не есть». Здесь необходимы программы самоактуализации и самореализации личности. Так, креативные действия субъекта образования должны быть ориентированы на *культуротворчество и профессиональный менталитет*, а не только на *социокультурную организованность* и *профессионально-культурную предметность*. На наш взгляд, *современная онтодидактика* должна быть связана с разработкой своего рода профессиональной *гетеросферы сознания* студента (когнитивных, эмоционально-оценочных, смысловых образований). В основе данной сферы «развивающегося сознания» студента лежит так называемый *смысловой палимпсест*.

Согласно переводу (от греч. *palin* — снова + *psaio* — скоблю, стираю), палимпсестом называется рукопись, которая создается поверх слоя имеющегося, но заретушированного текста: сквозь свежий слой письма в таком документе могут проступать более ранние источники — предтексты, число которых потенциально может исчисляться до бесконечности. Если в древности и раннем Средневековье подобные рукописи имели прикладное значение, то в последней трети XX — начале XXI в. образовательная модель палимпсеста может быть интерпретирована как многомерное социокультурное целое, полученное в результате объединения различных культурных слоев, понимаемых как дидактические и учебные тексты. Любое сообщение, в том числе текст культуры, науки или произведение искусства, может быть считано и понято лишь в ходе его дальнейшей «переписки», «правки», т. е. на основе «превратности чтения», восприятия потенциального зрителя, читателя (вообще любого интерпретатора), ведь реакция, поведение, образ мысли последних, с одной стороны, абсолютно непредсказуемы, а с другой — абсолютно предзаданы, запрограммированы совокупностью накопленного культурой свода текстов «Тотального Архива» (термин Р. Барта). Становясь классикой, искусство не теряет актуальности для интерпретаций, которые продолжают плести сети палимпсеста, накладываясь на послание, сообщение, текст из вчерашнего дня, который по мере увеличения дистанции наращивает множественность способов прочтения. При перемещении в бесконечной плоскости *палимпсеста* это шанс обрести нечто иное, неизведанное, оставшееся до сих пор на «маргиналиях», на обочине внимания.

Интертекстуальность характерна не только для текстов в узком смысле, т. е. словесных (вербальных), но и для текстов, которые построены иными средствами знаковых систем, нежели естественный язык. Важно отметить то, что рассмотренные нами свойства «лингвистических рукописей» можно наблюдать не только между книжными произведениями, но и между творениями архитектуры, музыки, изобразительного искусства, театра, спорта и т. д. В онтодидактике — при построении «живых движений» — отнюдь не редкость музыкальные, хореографические, сюжетные и прочие аллюзии и «смысловые суперпозиции» (от лат. *superpositio* — наложение, совпадение основных форм мышления: предметного, сенсомотор-

ного, интеллектуально-образного). Здесь «поиск определенности» смысла метафизических универсалий, отражающих интертекстуальность «живых движений» человека, вряд ли когда-нибудь будет завершен.

Онтодидактическое наследование self-attitude («профессионально-личностного прогрессирования») связано с возможностью выхода на новый уровень проблемного мышления и предметно-орудийных действий, а также с полиморфизмом технологий — свойством человека решать схожие по смыслу проблемы/задачи разными способами. Так, нами разработываются *аллитерационные онтодидактические модели* (имеющие лингвопоэтический эффект), в которых осуществляются диалог метафор, «смысловые оппозиции» — контрверзы, дифракции, интерференции смысловых образов, возникают новые семантические конструкты, «визуальные понятия», лингводидактические операторы.

*Например, стихотворный образ создается не столько лингвистическим значением слов, сколько метрикой, размером стиха, системой рифмовки, ритмической инверсией. При прослушивании поэтического текста художественно-семантическое пространство восприятия расширяется за счет «звуковой мелодии» стихотворения, особенностей звучания (ораторской или напевной манеры чтения), устной речи (глухой, звонкий, мягкий, твердый, резкий звук), интонационно-логических пауз, альтернирующего ритма, аллитераций, тембровой окраски, характеристик метроритмической и фонической его структур (факторов, описывающих технико-технологические характеристики поэтической речи).*

*Можно также отметить, что «метрика физических телодвижений» не тождественна «метрике перцептивно-двигательного пространства», связанного со «схемой тела» и «образом тела». Схема тела определяется функциями информационных механизмов (афферентных и смысловых). Это обобщенное представление человека о своем теле, его размерах, форме, границах с окружающей средой, его «векторно-смысловой ориентации» в пространстве (предметной среде) в каждый момент времени. Так, выполнение атакующего действия борца может быть ориентировано по отношению к ковру или сопернику — от себя, от объекта, от другого человека. Образ тела — сложное единство восприятия, установок, оценок, представлений и понятий, связанных как с телесно-технической организацией, так и с системой психосемантического модуса человека (позволяющего «адекватно воспринимать свое тело» и «рационально управлять своим телом»). Как отмечает известный хореограф И. Моисеев, «танец есть абсолютно физическое действие, а результат — абсолютно духовный: каков парадокс!»*

В *аллитерационных моделях* могут быть использованы: межпредметный или внутрипредметный поиск информации; методы неинтенционального поиска *umago* (направленные скорее на феноменальный «процесс творения», а не на прагматический результат); *гиперболизация* тех или иных действий; *совмещение* взаимоисключающих мыслей; *алогизм* мысли, образа или действия; *лингвистическая транспозиция* (наслоение одного смысла на другой, их ментальная интерференция, коннотация, трансакция и интеракция). При этом человек выходит в новые пространства знаний, способностей, умений и ценностей, формирует так называемый метафорический интеллект. В основе формирования аллитерационных моделей объекта познания лежат разработанные нами *перцептивно-ментально-двигательные методы*. Перечислим здесь лишь некоторые из *онтодидактических эвристик*: «диалог метафор», лингвокреативные конструкты, смысловые трансдукции, дифракции, интерференции, «кентавры», амфиболии, коннотации, контаминации, транспозиции, средства логической стереоскопии, пластической кинесики и операционно-двигательной семантики. Когда студент осуществляет когнитивно-семантическую деятельность, актуальные перцептивно-ментальные образы, имагинативные образы наполняются смысловым содержанием благодаря тому, что в памяти существуют определенные области соответствующих смыслов и их интерпретаций. В актуализированном сознании человека интегрируются два вида понимания объекта — понимание уже известного (традиционное «репродуктивное понимание») и «продуктивное понимание», связанное с открытием новых смыслов (на уровне образа или по-

нятия). «Я создаюсь — меня еще нет» — заглавие одного из стихотворений Вяч. Иванова (ср. лат.: «Fio, ergo pop sum» — «Становлюсь, следовательно, не есмь»). Здесь речь идет об углублении процессов духовно-деятельностного развития («постоянного зановорождения» по М. К. Мамардашвили) и *самоотражения человека в социокультурном пространстве*.

Можно полагать, что в *основании онтодидактики естественно-научного и гуманитарного знания лежит игра*: в первом случае — *эксперимент как игра с природой*, во втором — *искусство как игра с текстом*. Человек как бы «играет с Текстом» — *играет в текст как в игру* (семантическое, эстетическое и моторно-двигательное «разнозвучие» темпоритмов арт-пластических движений) и *играет текст как исполнитель социокультурного произведения* (воспринимая и интерпретируя его в режиме диалога «Я и Другой человек», «Я и другой Я»).

С одной стороны, в онтодидактике деятельность познания выступает в качестве метода объяснения, а психическое отражение — как объясняемое (понимаемое). С другой стороны, осуществляется объяснение деятельности через психические механизмы (здесь деятельность является объектом объяснения/понимания).

При этом основная работа студента с образовательно-обучающей моделью должна вестись в двух направлениях — *дотраивания* (или видоизменения) модели и ее *смысловой реконструкции* (интерпретации). К сожалению, проблема эвристического поиска часто заменяется проблемой выбора. Известно, однако, что творчество начинается там, где отсутствует «заданность на выбор». Более целесообразным является не выбор, а выработка позиций, методов, технологий, их совершенствование и диверсификация. Вполне понятно, что освоенные виды деятельности («закрепленные в автоматизмах») уже не способны развивать личность в ее стремлении к акме (вершинам своего развития).

В *онтодидактике* при разработке образовательных технологий необходимо учитывать четыре основных признака моделируемых объектов: 1) *сущность*, 2) *специфику*, 3) *норму* и 4) *меру*. Дидактическая модель должна отвечать на следующие вопросы: *что есть объект* (его морфология, структура и функции), *как его построить и реконструировать* (технология и методика) и *как к нему отнестись* (ценностно-смысловое отношение)? Деятельностная онтология выстраивается в сфере сознания *по мере объекта* (законсообразность, геносообразность, социосообразность, культуросообразность) и *по мере субъекта* (целенаправленность, предметность, смыслоорганизованность, ценностная ориентация). *Концепт и конструкт* — это «переплетение» двух семантических единиц системного анализа и синтеза, необходимых для построения любой образовательно-обучающей модели. Если в *концепте* на первый план выдвигается *понимание и интерпретация объекта/предмета обучения*, то в *конструкте* — *технология его построения*.

Отметим, что теоретический конструкт образуют не явления и факты, а модели фактов. Теория развивается не добавлением фактов, но пересмотром моделей, концепций, парадигм. Вот почему в образовательных технологиях необходимы определения понятий и категорий (предметно-дисциплинарный тезаурус), а для персонализации сознания человека (преподавателя, студента, спортсмена) так важен личностно-смысловой тезаурус.

### **Примат гуманитарного начала над технологическим/техническим в образовательной онтодидактике**

В традиционной дидактике пока еще в значительной мере существует тенденция технократического направления системы вузовского образования, ко-

торая заключается в том, что феномены человеческого целеустремленного духа нередко редуцируются до разума, разум — до рассудка, рассудок — до интеллекта, а последний — до искусственного интеллекта. Отметим, что *культ обезличенности* «лица, принимающего решение», «технизация духа» превращают человека, по сути дела, в «живой придаток машины», формируют *личность без культуры*. При этом духовно-ценностные смыслы человека-деятеля подменяются «коммуникационными смыслами», смыслотворчество личности — технологией «рационального программирования», семантические модусы механизмов понимания и интерпретации понятого — «алгоритмическими шагами» и «вычислимыми функциями». Технология искусственного мира, «деперсонализированного радио» налагается на «живую природу» и человеческое бытие в целом. Деперсонализация образовательных технологий (версия внеличностного источника творчества) может быть характерной и для методов творчества в искусстве, когда художник (например, Микеланджело, Моцарт, Байрон) отрекается от авторства (творит Бог, «внутренний голос», «активность бессознательного»).

Границы в пространстве культуры наделены способностью не только разделять, но и связывать, выступая местом встречи разнородных смысловых потоков и рождения новых смыслов. Понятие не разделяющей, а соединяющей границы становится ключевым и в диалоговой концепции М. М. Бахтина. В своих работах по семиотике на продуктивную функцию границы в семиосфере указывает также Ю. М. Лотман. Нами в работах по социокультурной теории двигательных действий [1; 4; 5; 9] показано, что границы в антропных гетерархических системах образования наделены способностью и разделять, и связывать элементы системы, и выступать местом встречи разнородных смысловых потоков и рождения новых смыслов.

Логика функционирования подсистем в результате интеграционных процессов во все большей степени корреспондируется с общесистемными требованиями. Благодаря этому социокультурная система переходит к состоянию динамического равновесия. В отличие от мультикультурных отношений в дидактике, которые устанавливают всего лишь самодостаточность разных культур, *транскультурное взаимодействие в онтодидактике проектирует их открытость и взаимную вовлеченность в образовательный процесс, взаимопроникновение социальной системы, культуры и личности и сохранение единства постоянно дифференцирующейся социокультурной системы.*

### Заключение

Можно полагать, что сделанная в статье попытка онтологического анализа сферы сознания, мышления и социокультурной деятельности художника или спортсмена *открывает «путь к себе»* любому человеку, ведь когнитивный субъект — это Номо *сгеасофисус* («творящий мудрость»), целая Вселенная, а значит, границ для его самосовершенствования не существует. При этом творческий деятель должен и *сам открываться для себя*, становиться «распахнутым» для всего мира, «вызреть из собственного будущего». В онтодидактике используются *цели-проекции* — мысленное перенесение своего «реального Я» в воображаемую конечную ситуацию решаемой задачи и *цели-интроекции* — внесение «воображаемого Я» (т. е. «Я» из моделируемого будущего) в реальную предметную ситуацию решаемой задачи. Поистине прав был поэт, утверждая, что «счастлив тот, кто точку Архимеда умел сыскать в себе самом» (Ф. Тютчев).

Автор выражает надежду, что проведенный нами анализ методов и средств антропно ориентированной онтодидактики позволит специали-

сту-практику увидеть перспективу своей профессиональной деятельности, а ученому — осмыслить проблемное поле дальнейших исследований.

Social, technological and cultural challenges of the XXI century, is directly addressed to the «philosophy of education», composed to awaken the natural function of education as the most important sphere of knowledge, formation, professional training, and, where it is necessary, and the conversion of mentality and personality, and society as a whole. The essence of the other major component of the challenge of the XXI century are the need for awareness of the underlying reasons and driving forces of evolution of civilization and active action on these grounds in the direction of increasing spiritual potential, professional and creative mentality of modern society and human progress. For all the importance of problems of philosophy of education, the questions of its scientific status, problems, methodological and didactic basics, of formation as a particular subject area, and, in relation to native realities, issues of periodization of the development of philosophy of education and content-filling stages of its formation are not fully resolved.

**Keywords:** educational training, ontodidactics, interactive educational environment, self-control, development of the person, personal self-creation, corporality, integrated individuality.

## Литература

1. Дидактические подходы к проектно-технологическому моделированию двигательных действий на основе методов синергетики, эвристики, апоретики / С. В. Дмитриев [и др.] // Мир психологии. — 2014. — № 1. — С. 274—287.

Didakticheskie podhody k proektno-tehnologicheskomu modelirovaniju dvigatel'nyh dejstvij na osnove metodov sinergetiki, jevrstiki, aporetiki / S. V. Dmitriev [i dr.] // Mir psihologii. — 2014. — № 1. — S. 274—287.

2. Дмитриев, С. В. XXI век: диалог наук и мировоззренческих позиций в антропных технологиях деятельности / С. В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. — 2000. — № 7. — С. 2—7.

Dmitriev, S. V. XXI vek: dialog nauk i mirovozzrencheskih pozicij v antropnyh tehnologijah dejatel'nosti / S. V. Dmitriev // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. — 2000. — № 7. — S. 2—7.

3. Дмитриев, С. В. Антропные принципы в современной науке и образовательных технологиях физической культуры / С. В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры. — 2004. — № 12. — С. 2—9.

Dmitriev, S. V. Antropnye principy v sovremennoj nauke i obrazovatel'nyh tehnologijah fizicheskoj kul'tury / S. V. Dmitriev // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. — 2004. — № 12. — S. 2—9.

4. Дмитриев, С. В. Формирование сознания и самосознания студентов на основе предметно-смыслового содержания образовательных технологий / С. В. Дмитриев, Е. В. Быстрицкая. — Н. Новгород : Изд-во НГПУ, 2012. — 285 с.

Dmitriev, S. V. Formirovanie soznaniya i samosoznaniya studentov na osnove predmetno-smysloвого soderzhaniya obrazovatel'nyh tehnologij / S. V. Dmitriev, E. V. Bystrickaja. — N. Novgorod : Izd-vo NGPU, 2012. — 285 s.

5. Дмитриев, С. В. Школа восприятия, конструктивного мышления и продуктивного действия спортсмена в методике психолого-педагогического обучения / С. В. Дмитриев, С. Д. Neverkovich, Е. В. Быстрицкая // Теория и практика физической культуры. — 2013. — № 5. — С. 96—102.

Dmitriev, S. V. Shkola vosprijatija, konstruktivnogo myshlenija i produktivnogo dejstvija sportsmena v metodike psihologo-pedagogicheskogo obuchenija / S. V. Dmitriev, S. D. Neverkovich, E. V. Bystrickaja // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. — 2013. — № 5. — S. 96—102.

6. Краевский, В. В. Педагогика между философией и психологией / В. В. Краевский // Педагогика. — 1994. — № 6. — С. 24—31.

Kraevskij, V. V. Pedagogika mezhdru filosofiej i psihologiej / V. V. Kraevskij // Pedagogika. — 1994. — № 6. — S. 24—31.

7. Поддьяков, А. Н. Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними [Электронный ресурс] / А. Н. Поддьяков // Психол. исследования. — 2008. — № 1. — Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/85-poddiakov1.html>

Podd'jakov, A. N. Prednamerennoe sozdanie trudnostej i sovladanie s nimi [Jelektronnyj resurs] / A. N. Podd'jakov // Psihol. issledovanija. — 2008. — № 1. — Rezhim dostupa: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2008n1-1/85-poddiakov1.html>

8. Розин, В. М. Философия образования как предмет общего дела / В. М. Розин // Вopr. философии. — 1995. — № 11.

Rozin, V. M. Filosofija obrazovanija kak predmet obshhego dela / V. M. Rozin // Vopr. filosofii. — 1995. — № 11.

9. Семантическое пространство «живых движений» в сфере языкового сознания и самосознания человека как творческого деятеля / С. В. Дмитриев [и др.] // Мир психологии. — 2014. — № 3. — С. 173—186.

Semanticheskoe prostranstvo «zhivyh dvizhenij» v sfere jazykovogo soznaniya i samosoznaniya cheloveka kak tvorcheskogo dejatelja / S. V. Dmitriev [i dr.] // Mir psihologii. — 2014. — № 3. — S. 173—186.

10. Столяров, В. И. Философия спорта и телесности человека. Кн. первая: Введение в мир философии спорта и телесности человека / В. И. Столяров. — М., 2011. — 764 с.

Stoljarov, V. I. Filosofija sporta i telesnosti cheloveka. Kn. pervaja: Vvedenie v mir filosofii sporta i telesnosti cheloveka / V. I. Stoljarov. — M., 2011. — 764 s.

11. Философия образования // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 3—28.

Filosofija obrazovanija // Pedagogika. — 1995. — № 4. — S. 3—28.

12. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. — М.: Изд-во МГУ, 2003. — 416 с.

Hutorskoj, A. V. Didakticheskaja jevrstika : Teorija i tehnologija kreativnogo obuchenija / A. V. Hutorskoj. — M. : Izd-vo MGU, 2003. — 416 s.

13. Эннекен, Э. Опыт построения научной критики / Э. Эннекен. — СПб., 1892.

Jenneken, Je. Opyt postroenija nauchnoj kritiki / Je. Jenneken. — SPb., 1892.

*М. Р. Арпентьева*

## **Метапознавательные структуры и понимание в дидактической коммуникации**

Статья посвящена рассмотрению проблем дидактической коммуникации, т. е. коммуникации субъектов по поводу обучения. Интегративная модель дидактической коммуникации предполагает выделение и описание различных ее компонентов, типичных способов взаимодействия (модусов), которые отражают разные аспекты понимания человеком окружающего мира и самого себя в процессе разных типов обучения. Продуктивность обучения связана с выбором той или иной модели дидактической коммуникации, в разной мере обращенной на развитие познавательных, ценностно-смысловых и метапознавательных структур, образующих в единстве тот или иной тип обучения.

**Ключевые слова:** дидактическая коммуникация, модусы дидактической коммуникации, метапознавательные структуры.

*Дидактическая коммуникация* — это коммуникация субъектов в процессе обучения. Она направлена на помощь в достижении и развитии понимания (осмысления) обучающимися явлений окружающего мира и самих себя. Дидактическая коммуникация служит решению учебно-познавательных задач, является также средством общения, обмена представлениями, переживаниями между обучающим и обучающимися в ходе совместной деятельности. Она помогает преодолевать трудности и барьеры в процессе учебно-познавательной деятельности, активизирует установление контакта с обучающимися, обеспечивает более активное их вовлечение в процесс познания, партнерство в ходе извлечения, передачи, переработки учебной информации. В рамках дидактической коммуникации можно выделить: аутодидактическую коммуникацию как ее компонент, или самостоятельную деятельность, осуществляемую субъектом в более или менее развернутом виде. Аутодидактическая коммуникация также включает коммуникацию по поводу самообучения, его компонентов и процессов.

Развертывание современных исследований «коммуникативной дидактики» и «дидактической коммуникации» объективно связано с работами филологов, историков, культурологов, других специалистов, выходящих на проблемы, связанные с образованием [8; 38; 39]. В психологии в настоящее время выделяются исследования коммуникации как обмена информацией в рамках теории познания, концепции убеждающей коммуникации, а в последнее время — психолингвистические исследования языковых, когнитивных и интерактивных аспектов дидактической коммуникации (дидактических дискурсов). В классических и современных штудиях изучаются многие аспекты дидактической коммуникации как взаимодействия, направленного на *фор-*

*мирование и развитие познавательной активности* обучающихся, в том числе в контексте их интерличностного и межличностного развития [3; 15; 21; 22; 32; 37 и др.]. Во многих работах показана роль общения преподавателя с обучающимся, трансляции учителем ученику в процессе обучения ценностных отношений и «ориентировочных основ» (фрагментов) учебной и профессиональной деятельности. Значимой опорой для разработки коммуникативного подхода являются работы отечественных философов Г. П. Щедровицкого [43], В. С. Библера, С. Ю. Курганова [41] и др. Однако по-прежнему недостаточно разработаны методологические вопросы, касающиеся роли, места и сущности дидактической коммуникации в учебной, учебно-профессиональной и собственно профессиональной деятельности разных групп обучающихся, мало изучен аутодидактический компонент коммуникации, связанный с метапознавательными процессами. Еще менее изучена аутодидактическая деятельность сама по себе. Констатация различных подходов к организации обучения, в том числе детей и взрослых (что закреплено, например, в понятиях «педагогика» и «андрагогика»), сочетается с потребностью в системном, интегративном описании дидактической коммуникации как ведущего компонента процесса обучения. В последние годы усиливается тенденция обращать внимание на *активность* как основное качество личности, ее интегративное проявление, обеспечивающее стремление и способность к расширению сферы познания, к переносу усвоенных способов познания с одного предмета на другой, к расширению пространства их «действия» [2; 3; 4; 5; 9; 12; 14; 16; 17; 18; 23; 26; 28; 34; 35; 41 и др.]. Познавательная активность учащегося или обучающегося *субъекта учебной (школьника) и учебно-профессиональной (студента) деятельности* в дидактической коммуникации проявляется как **самопонимание**: открытие себя в познавательном процессе и открытие познавательного процесса в себе — исследование и преобразование метапознавательных структур и психотехнологий обучения и учения (умения учиться и умения учить).

В контексте теории *убеждающей коммуникации и риторики* вместе с педагогической и когнитивной психологией вклад в развитие представлений о коммуникации внесли социальные психологи [13; 29; 30; 31]. Многие их работы связаны с исследованием речевого воздействия, условий его эффективности (компетентности в общении и собственно коммуникации), с изучением смысловых и иных барьеров коммуникации, обратной связи и циклов (повторений) в общении, условий понимания и взаимопонимания людей. В этих исследованиях показано, что дидактическое общение создает систему педагогических условий успешности учебной и учебно-профессиональной деятельности [27]. Их формирование, функционирование и развитие происходят лучше, если:

- а) учебная и учебно-профессиональная деятельность обучающихся организована как диалогическая;
- б) дидактическая коммуникация направлена на развитие у обучающихся понимания себя и других людей;
- в) познавательная активность средствами дидактической коммуникации включается в контекст ведущей (игровой, учебной, учебно-профессиональной, профессиональной) для обучающегося деятельности, способствуя выполнению задач этой деятельности для развития человека, его отношения к себе, к людям, к миру в целом.

В связи с этим важно отметить, что развертывание *дидактической коммуникации* в классической модели обучения связано с многочисленными контекстуальными смысловыми повторами, отражающими требования принципов доступности, информативности и «воздейственной» речи

(см.: [36. С. 200—236]). Эти повторы свойственны и иным, кроме обучения, модусам дидактической коммуникации и отражают различные ее **аспекты и принципы**: а) *локутивный* (предметно-содержательный, связанный с конкретной сферой профессиональных знаний и навыков) аспект отражает принцип информативности; б) *иллокутивный* (целе- или телеориентированный, связанный с ценностным аспектом взаимодействия) аспект отражает принцип доступности; в) *перлокутивный* (мутабельный, тесно связанный с психотехнологическим аспектом взаимодействия) аспект отражает принцип возведенности дидактического послания. Данные принципы и аспекты создают возможность понять и применить передаваемое знание тем или иным способом. Стилевое единообразие коммуникативного поведения субъектов в рамках институционального дискурса предполагает соотнесение ситуаций общения с типовой «контекстной моделью» [11; 28]. При этом возникает вопрос о существовании метапознавательных структур, регулирующих процессы познания и управления познанием и, в случае их целенаправленного исследования и обучения, позволяющих существенно оптимизировать процессы (само)обучения. Одним из наиболее популярных фокусов этих исследований стали представления о типах обучения и учебной деятельности, подходах к обучению, практиках само- и взаимообучения. При этом в учебной и учебно-профессиональной деятельности понятие «коммуникация» включает не только количество и качество передаваемых знаний, но и качество отношений, препятствующих (ингибирующих) дальнейшему общению или располагающих (фасилитирующих) к нему. Данные моменты фиксируются в положениях различных дидактических подходов, связанных с организацией и осуществлением обучения и воспитания.

В настоящее время существуют многочисленные подходы к образованию, значимо различающиеся представлениями о сути дидактической коммуникации и, соответственно, реализуемыми в рамках каждого подхода моделями. Они отличаются пониманием того, каким образом представление о сути и целях образования отражается в модели дидактической коммуникации. В частности, исследование дидактической коммуникации в русле проблем профессионального образа себя и мира, понимания себя и мира, на наш взгляд, является одним из наиболее продуктивных аспектов рассмотрения данного феномена. Как отмечала Л. А. Петровская [30], компетентность в общении, определяющая успех коммуникации и, таким образом, обучения, связана с тем, насколько человек знает и понимает себя, партнера и ситуацию взаимодействия (мир).

*Дидактическая коммуникация может быть изучена только как многоуровневый, многоэтапный и многокомпонентный феномен, модусы, возможности и ограничения которого связаны с уровнем и направленностью личностного, межличностного и профессионального развития субъектов взаимодействия.* Эти характеристики развития субъектов дидактической коммуникации проявляются в особенностях понимания ими себя и окружающего мира, ситуаций (задач) учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Основные особенности дидактической коммуникации связаны с ее **модусами** (направленностью): *научением, обучением, самообучением, взаимообучением.* Дидактическая коммуникация в различных модусах обладает разными возможностями и ограничениями обучения и развития субъектов взаимодействия, во многом независимо от той предметной сферы или специализации, к которой относится обучающий (-ся) специалист.

1. Дидактическая коммуникация в каждом из модусов обращена к становлению и развитию компетентности и профессионализма, к формированию и развитию гармоничных отношений человека с собой и миром. В каждом из модусов процессы трансляции, ретрансляции и трансформации знаний и умений, ценностей и метазнаний разных предметно-профессиональных областей (как компонентов профессиональной деятельности) выражены в различной мере и специфических формах. Эти процессы реализуются посредством как сходных, общих, так и специфических психотехнологий, формирующих тот или иной уровень и тип умения учиться и умения учить, умения воспитывать и умения быть воспитываемым.

2. Дидактическая коммуникация в каждом из модусов связана с преимущественной реализацией тех или иных типов обучения, например, «поверхностного», репродуктивного, и «глубинного», творческого. Развитие дидактической коммуникации задается развитием ценностей и метапознавательных способностей субъектов коммуникации: это проявляется в том числе в изменениях понимания человеком себя и окружающего мира — трансформациях способа (типа или уровня) понимания себя, собеседника, ситуаций учебной и учебно-профессиональной деятельности, миропонимания в целом, а также в общем росте профессиональной и личностной компетентности, зрелости как готовности к продуктивному и гармоничному функционированию в сфере профессиональных и непрофессиональных отношений.

Таким образом, развитие дидактической коммуникации — *часть личностного и межличностного развития субъектов коммуникации*. Это развитие связано с развитием ценностей и метапознавательных способностей субъектов коммуникации, что отражается в углублении и расширении понимания человеком себя и окружающего мира — в изменении типа и уровня понимания себя, собеседника, ситуаций учебной и учебно-профессиональной деятельности, процесса воспитания и обучения и мира в целом. По мере развития человека как профессионала и субъекта межличностных отношений наблюдаются интеграция, расширение и углубление, а также увеличение гибкости в способах обучения и самообучения, формирование аутодидактической коммуникации и развитие «понимательной способности» личности в отношении к себе и к миру (усиление и реализация диалогической интенции — стремления к диалогическим отношениям с миром). Дидактическая коммуникация как направленный на понимание диалог со значимым Другим перерастает рамки учебного и учебно-профессионального взаимодействия, становясь, как показывают, в частности, исследования супервизии, а также близкой им психотерапевтически ориентированной модели обучающего взаимодействия в целом, *диалогом жизненных миров*.

Основой наших направленных теоретических изысканий и построения эмпирических исследований на разных этапах их осуществления выступили следующие идеи и технологии оптимизации дидактической коммуникации: идея «понимающей» дидактической коммуникации Е. И. Горбачевой [7], идея духовно ориентированной дидактической коммуникации В. А. Рахматшаевой (Горяниной) [33], идея психотерапевтически ориентированной модели педагогического общения Л. А. Петровской [31], идея учебно-профессиональных задач как основы эффективной дидактической коммуникации А. Э. Штейнмеца [42].

В процессе изучения дидактической коммуникации в практике обучения (профессиональной подготовки и переподготовки), а также супервизорского сопровождения психосоциальных и педагогических кадров особое внима-

ние обращалось на развитие такого аспекта, как **понимание**. В разрабатываемой модели дидактической коммуникации понимание выступает как ведущий фокус и задача ученика и учителя, преподавателя и студента: понять означает осмыслить, соединить в единое целое, соотносить, при этом в понимании соединены предмет (знание о мире), способ передачи (технология) и ценностное отношение (к знанию и миру). Информация об их взаимосвязи образует значительный пласт метазнаний (метапознавательных структур), основное место в котором, в отличие от «знаний самих по себе», играет ценностно-смысловое отношение человека к миру и его отдельным феноменам.

Таким образом, понимание в дидактической коммуникации и сама дидактическая коммуникация, помимо трансляции знаний самих по себе, связаны с деятельностью метапознавательных структур.

По мере сознаваемого и неосознаваемого накопления знаний и навыков, психотехнологий и ценностей, взросления и профессионального становления человека происходит закономерное *изменение модусов* дидактической коммуникации и соответствующих им *типов обучения*: первого — пассивно-репродуктивного «научения», второго — активно-контекстного «обучения», третьего — самообучения, или «хьютагогики», четвертого — диалогического взаимного обучения. Каждый из типов обучения связан, таким образом, с тем или иным *типом дидактической коммуникации*:

1. *Научающая дидактическая коммуникация* предполагает, что научение детей и юношей связано с движением от обучающего к обучающемуся: это в незначительной мере осознаваемое присвоение знаний и навыков, транслируемых обучающим (учителем). Знания и навыки при этом понимаются с большей или меньшей полнотой и глубиной, не являясь предметом заботы и рефлексии субъектов коммуникации: метапознавательные аспекты неактивны, не развиваются. Типично скорее неосознаваемое присвоение психотехнологий, целей и ценностей деятельности, связанных с присваиваемыми предметно-специфическими (но еще не профессионально-специфическими) знаниями и навыками; типично *неосознаваемое* присвоение компонентов учебной деятельности (умения учиться): знаний и навыков учебной деятельности, ценностей и психотехнологий, характеризующееся общей пассивностью научения.

В рамках данного модуса в большей или меньшей степени осмысливаются окружающий человека мир, его различные компоненты. Это *допрофессиональная стадия становления*, на которой отчасти парциально формируется умение учиться — изменять поведение в процессе обучения и происходит «становление учащегося». Понимание носит *объективный, репродуктивно-констатирующий характер* (констатирующих объяснений или, в терминах гуманистической психологии, *objective knowing*) [44; 46].

2. *Обучающая дидактическая коммуникация* предполагает, что обучение взрослых и профессионалов обращено не только на присвоение знаний и навыков, но и на изменение поведения обучающегося на их основе, осуществление (квази-) профессиональной деятельности. На этом уровне происходит более или менее осознаваемая трансляция знаний и навыков, выступающих как опора организации и осуществления (изменения) деятельности, а также более или менее осознаваемая трансляция и ретрансляция ценностей, психотехнологий и метазнаний (квази-) профессиональной деятельности, обеспечивающих осуществление деятельности (реальные поступки, преобразование поведения субъекта). Для данного модуса в целом типично относительно неосознаваемое и активное освоение компонентов учебной, учебно-про-

фессиональной деятельности. Понимание себя осуществляется через понимание учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, требования которой позволяют оценить себя в ее контексте, определив меру соответствия ее требованиям, свою «объективную успешность». Это начальный уровень становления профессионализма, на котором перед личностью стоит задача *измениться* в соответствии с *требованиями деятельности*, развивать умение учиться, т. е. изменять деятельность и самого себя в процессе обучения. Реализующийся тип понимания связан с преобладанием во многом субъективных, персонифицированных *объяснений и интерпретаций* (subjective knowing), здесь формируется эмпатически-экспириентальный модус понимания в обучении (в гуманистической психологии обозначаемый термином «интерперсональное познание» — «interpersonal knowing») [19; 44; 46].

3. *Дидактическая коммуникация в процессе самообучения* (аутодидактическая коммуникация) предполагает качественную трансформацию учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. На первый план выходят более или менее *осознаваемое*, развернутое и глубокое осмысление и трансформация компонентов учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельностей — обучение обучению. Происходит, таким образом, трансформация деятельности *обучающего себя* человека на основе осваиваемых и трансформируемых им в процессе освоения умений и навыков, а также ценностей и целей, психотехнологий и метазнаний той или иной учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. В контексте этого модуса осуществляется в разной мере осознаваемое, избирательное освоение ценностей, психотехнологий и метазнаний (квази-) профессиональной деятельности, обеспечивающих осуществление и качественное развитие деятельности в целом (преобразование деятельности и жизнедеятельности субъекта). Изменение данных «опор» организации, осуществления и трансформации деятельности связано с избирательным поиском и освоением учебных и профессиональных знаний и навыков. Осуществляется относительно осознанная, развернутая (многокомпонентная) и глубокая *реинтеграция личности самообучающегося*, той системы деятельностей и связанных с ними отношений, которые сформировались в ходе его личностного развития и профессионального становления.

Человек начинает понимать себя как неразрывную и меняющуюся целостность, каждый компонент и процесс которой обладает значимостью — для него самого и мира. *Достижение самопонимания — условие глубокой и развернутой коммуникации с миром*. Умение учиться достигает статуса умения изменяться, развиваться, изменяя параметры и технологии внутренней и внешней деятельности. Это — один из важных шагов на пути становления человека самим собой: «становления личностью», «становления профессионалом», самоэффективным и способным учить не только себя, но и других, совершенствоваться в процессе самообучения и обучения других (self-efficacy) [34; 45; 46]. На уровне «профессионала» человек выбирает направление своего развития, переходит к *творческому переосмыслению профессиональной деятельности*. Характерный для данного уровня тип понимания может быть обозначен как *интерпретация*, реже — как диалогизация опыта переживаний (field of experience, эмерджентное, возникающее в со-бытии и трансперсональное познание) [1; 6; 20].

4. *Диалогическая дидактическая коммуникация* характеризуется *взаимным*, в разной мере осознанным *обучением* людьми друг друга — умением изменять

свою и окружающих (жизне-) деятельность в процессе трансформирующего смысла этих деятельности и жизнедеятельности обмена ценностями, психотехнологиями и метазнаниями, а также знаниями и умениями взаимодействия, которые переживаются, осмысливаются как изменяющиеся — и по отношению к деятельности, и по отношению к стоящей за нею реальности (миру).

Трансформация и осознание трансформации (в процессе взаимно обучающего взаимодействия) ценностей, психотехнологий и метазнаний, знаний и навыков учебно-профессиональной и профессиональной деятельности приводят к более или менее развернутой и *глубокой трансформации жизнедеятельности субъектов*. Обучение обучению, связанные с ним изменения жизни — ведущий аспект развития жизнедеятельности субъектов в целом. Взаимное обучение изменяет обучающихся друг друга как личностей, изменяет их жизнь — в процессе развития осознания (изменения) себя и мира. Человек начинает понимать себя и мир в неразрывном единстве: как неразрывную и меняющуюся целостность, каждый компонент и процесс внутренней и внешней жизни обладают равной значимостью для человека и мира. Такое состояние «потока» (flow) описано как состояние «самоэффективности» — в бихевиоральной традиции и как состояние «полноценного функционирования» и самоактуализации, «становления собой, партнером, профессионалом», «со-бытия» или «встречи» — в экзистенциально-гуманистической психологии [1; 34; 40]. С одной стороны, это состояние «случающееся», возникающее (эмерджентное), не гарантированное в конкретной ситуации взаимодействия. С другой стороны, оно есть неизбежный, хотя часто и неосознаваемый компонент любой коммуникации (или, точнее, суть коммуникации), умение учиться — умение пребывать в преобразующем диалоге с миром, понимая себя и мир. В рамках данного модуса в диалоге субъектов, данных друг другу как собеседники, в их целостности, сходстве и отличии («чуждости») осуществляется осознаваемое, развернутое и глубокое преобразование ценностей, психотехнологий и метазнаний учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Такая трансформация носит двусторонний характер, хотя и не является полностью симметричной. С нею связаны постоянные качественные преобразования деятельности и жизнедеятельности субъекта. Знания и навыки, ценности и цели, метазнания и психотехнологии деятельности, вновь приобретаемые и приобретенные в предшествующей жизнедеятельности, проходят более или менее развернутый во времени, обобщенный и глубокий процесс *трансформации, переосмысления*. Человек как суперпрофессионал изменяет деятельность, творит ее новые формы (и обеспечивающие деятельность компоненты) и отказывается от старых. Взаимное обучение предполагает трансформацию отношений людей, многоэтапный, многокомпонентный и глубокий процесс их изменения, реинтеграции. Тип понимания — *диалогизация* (empathic understanding).

*Отдельный вид дидактической коммуникации — «дидактический анализ» в рамках супервизии* [25]. Здесь речь идет о дидактической коммуникации в рамках собственной профессиональной деятельности. В целом такая коммуникация, как правило, может осуществляться в рамках моделей обучения, самообучения и взаимного обучения. Иногда — в виде отдельных компонентов — она включает модель научения: при введении достаточно новой для субъекта информации, относительно которой презентации (понятия и понятийные структуры, способы их переработки) не сформированы. Именно в *супервизорской модели вес метакогнитивных аспектов обучения наиболее существен*.

Трансформация дидактической системы включает, таким образом, трансформации:

- 1) компонентов и дидактической системы в целом (изменение типа (ре-) презентации знаний и умений, психотехнологий и метазнаний, изменение ценностей дидактической системы);
- 2) умения учиться (переход на новый уровень обучения, трансформация ценностей и психотехнологий обучения);
- 3) профессиональной деятельности (изменение ценностей, психотехнологий деятельности, поиск и приобретение знаний и навыков);
- 4) личности и ее отношений с миром, дидактической системы в целом (ценности, психотехнологии обучаемой деятельности, (мета-) знания).

Что касается *метапознавательных* (метакогнитивных) структур, то важно подчеркнуть, что *метакогнитивные* структуры в жизни человека *формируются и реформируются в течение всей его жизни*. Метакогнитивные структуры по своей природе отражают преимущественно *процессуальные знания*, касающиеся правил переработки информации в различных учебно-профессиональных ситуациях. К ним в первую очередь можно отнести знания о логических и квазилогических абдуктивных преобразованиях, знания о когнитивных процессах как таковых. Поэтому метапознавательные структуры чаще всего предстают как метапознавательные процессы. Феноменология метакогнитивных процессов (структур) затрагивает самые разные сферы жизнедеятельности, наиболее отчетливо проявляясь в межличностном общении и обучении: и там и там как наиболее важная стоит задача *понимания*, а также сверки понимания, задача соотнесения подчас принципиально разных способов осмысления реальности и ее фрагментов. Именно в этом соотнесении, сверке и состоит, на наш взгляд, сущность метакогнитивных процедур, называются ли они рефлексией или саморефлексией, умением учиться или обучением второго (третьего или четвертого) типа, саморегулируемым или развивающим обучением, возникают ли они как «негарантированный», эмерджентный результат глубинного интимно-личностного контакта или задаются обучающей задачей с четко сформулированной, полной «ориентировочной основой деятельности».

Во всех выделенных модусах стоящая перед субъектом задача на понимание активизирует, помимо процедур исследования собственно содержания понятий и образов, процедуры: 1) сопоставления их структурных взаимосвязей внутри фреймов и связанных с понятием или образом поведенческих паттернов; 2) формирования и трансформации содержательного и структурного знания, заключенного в данном образе или понятии. Таким образом, *метакогнитивные* процессы, условно говоря, могут быть *двух типов: отражающими задачи* понимания в отношении структурных взаимосвязей (вне и внутри) понятий и *отражающими процедурные аспекты существования и изменения содержания и структуры понятий*. Условность раскрывается на этапе сопоставления: субъект узнает, что содержание, структурные связи и процессы получения знания об объекте тесно связаны между собой. Примером является межличностное общение, в котором понимание себя, другого человека и ситуации взаимодействия с ним представляет собой единый комплекс, трансформация одного из компонентов которого автоматически приводит к трансформации остальных.

**Модусы, процессы и результаты дидактической коммуникации**

<b>Научение детей и юношей: движение от обучающего к обучающемуся в учебной и учебно-профессиональной деятельности</b>			
<b>Обучающий</b>	<b>Учащийся</b>	<b>Процессы</b>	<b>Результаты</b>
Содержание (знания, навыки) Ценности и цели Психотехнологии и результаты учебной и учебно-профессиональной деятельности	Содержание (знания, навыки) Ценности и цели Психотехнологии и результаты учебной и учебно-профессиональной деятельности	Трансляция обучающим и присвоение учащимся: 1) знаний и навыков; 2) психотехнологий и мета-знаний; 3) ценностей и целей учебной и учебно-профессиональной деятельности	Парциальное развитие умения учиться и умения учить (метатехнологий и мета-знаний), частичное присвоение ценностей и целей, репродуктивное присвоение знаний и навыков, начало становления учащегося обучающимся
<b>Обучение взрослых и профессионалов: ретрансляция ценностей, психотехнологий и мета-знаний учебной и учебно-профессиональной деятельности</b>			
<b>Тьютор</b>	<b>Обучающийся</b>	<b>Процессы</b>	<b>Результаты</b>
Ценности и цели (мета-знания) Психотехнологии и результаты Содержание (знания, навыки) учебной и учебно-профессиональной деятельности	Ценности и цели (мета-знания) Психотехнологии и результаты Содержание (знания, навыки) учебной и учебно-профессиональной деятельности	Трансляция и ретрансляция: 1) целей и ценностей; 2) знаний и навыков; 3) основанных на них психотехнологий и мета-знаний; их интеграция в опыт самообучения и взаимобучения в учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности	Развитие умений учиться и учить, начало становления самообучающимся Целостное постижение учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности
<b>Самообучение личности: освоение умений, навыков, ценностей, целей, психотехнологий, мета-знаний учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности</b>			
<b>Субъект самообучения</b>		<b>Процессы</b>	<b>Результаты</b>
Ценности и цели учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности Психотехнологии и мета-знания учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности Знания, навыки учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности		Присвоение и творческое переосмысление знаний и навыков, мета-знаний и психотехнологий, ценностей и целей учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности Освоение и рефлексия опыта профессионального самообучения	Развитие учебной и учебно-профессиональной и профессиональной деятельности Развитие самообучения, становление обучающим других Становление личностью и становление профессионалом
<b>Взаимное обучение: трансформация ценностей, психотехнологий, мета-знаний, знаний и навыков учебно-профессиональной и профессиональной деятельности</b>			
<b>Взаимообучающие субъекты</b>		<b>Процессы</b>	<b>Результаты</b>
Знания и навыки учебно-профессиональной и профессиональной деятельности Ценности и цели учебно-профессиональной и профессиональной деятельности Мета-знания и психотехнологии учебно-профессиональной и профессиональной деятельности		Освоение опыта профессионального взаимобучения, передача и трансформация опыта самообучения Осознанное, диалогическое преобразование целей и ценностей, психотехнологий и мета-знаний учебно-профессиональной и профессиональной деятельности	Готовность учиться и учить как взаимное обучение Развитие учебно-профессиональной и профессиональной деятельности, а также иных отношений и сторон жизнедеятельности личности (многосторонняя и многоуровневая трансформация жизнедеятельности)

Метакогнитивные процессы дают человеку представление о глубинных взаимосвязях феноменов мира, тех понятий и образов, которые он сформировал в конкретной ситуации. Контекстность, эмерджентность (возникающий в ситуации познания или общения характер), релятивность понимания демонстрируют субъекту множественность миров его жизни, ее текучесть. Жизненный мир представляет собой не гарантированное и фиксированное объективно данное, не произвольно декларируемое субъективное, не соотносящееся ни с другими, ни с ситуацией, а принятое на веру и возникающее в результате согласования с конкретными субъектами и в конкретной ситуации межсубъектное представление. В этом представлении образы и понятия соотносятся так, чтобы обеспечить человека пониманием задач его деятельности, в том числе обучения и общения.

Качественные изменения деятельности, связанные с изменением отношения человека к себе и к окружающим людям, с изменением ситуации взаимодействия, предполагают активизацию метакогнитивных процессов. Незрелость метакогнитивных процессов приводит к дезориентации и непониманию, отказу от деятельности или взаимодействия с людьми или миром, в некоторых случаях — к нарушению отношений человека с самим собой: неумение соотнести различия структур и процедур формирования и трансформации содержания и структур понятий и образов ставит человека в ситуацию более или менее выраженной дезориентации. В этом случае наступает «коллапс», связанный: 1) с необходимостью освоить новый способ обучения, т. е. осознать существование и освоить метакогнитивные процедуры; 2) с необходимостью исправить обнаруженные в этот момент метакогнитивные иллюзии и ошибки познавательной деятельности — от познавательной ригидности до переоценки своих когнитивных способностей.

Неуверенность как обратная сторона когнитивного оптимизма и сверхуверенности сопровождается осознанием множественности и изменчивости жизненных миров — миров жизнедеятельности самого себя и других людей. Осознание множественности и изменчивости жизненных миров ставит человека в позицию исследователя, актуализирует творческое осмысление и преобразование миров, приводит к формированию нового, более свободного и более ответственного, уважительного отношения к себе, к людям, к своей жизни в целом. Напротив, представление о стабильно существующем мире с закрепленными значениями понятий, когнитивная простота, сверхуверенность в существовании единственно правильного способа осмысления мира связаны с закрытостью, несвободой и неуважением себя и окружающего мира. Ригидное сознание ограничивает и свой, и чужой мир, пытаясь навязать миру усвоенные смыслы, лишить мир — ради сохранения иллюзии контроля над ним — подвижности и текучести.

*Понимание как задача на смысл*, его формирование и трансформация связаны в первую очередь с метакогнитивными процессами. Среди них:

- 1) *понимание-объективизация*: субъект принимает мир, его факты как «объективную», не требующую осмысления данность, по сути, отказывается от понимания, мистифицируя «объективное знание» как вещь в себе;
- 2) *понимание-объяснение*: субъект пытается свести мир к уже понятным и понятным образам и понятиям, не вдаваясь в структурные и процедурные аспекты формирования знания о мире;
- 3) *понимание-интерпретация*: субъект нацелен на осмысление структурных аспектов знания, перенормировку ситуации, изучение и исправление ошибок в своих и чужих (ре-) презентациях;

4) *понимание-диалогизация*: субъект настроен на открытый диалог с собой и с миром по поводу используемых процедур осмысления реальности, их качества, сопоставления процесса и результата, осмысления множественности возможных способов и связанных с ними результатов (презентаций).

Таким образом, собственно понимание возникает не сразу: для субъекта с неразвитыми метакогнитивными умениями характерна скорее имитация понимания. Обучение и общение строятся на основе воспроизведения имеющихся образов и понятий, характерный «псевдообмен» проявляется в явлениях «зазубривания» учебного материала и присвоения подчас разрозненных представлений о тех сторонах реальности, с которыми субъект встречается впервые, но вынужден будет встретиться далее. В обоих случаях речь идет о принудительном характере присвоения новых знаний.

Для субъекта, обращенного к анализу структурных взаимосвязей своих и чужих репрезентаций, ведущим модусом познания и общения является *интерес*: поиск нового и ценностное отношение к нему. *Творческое восприятие реальности* как поля своей и чужой жизнедеятельности проявляется в стремлении осмыслить учебный материал в его взаимосвязях, контексте, сформировать собственное, оригинальное представление о себе и окружающем мире. *Идея саморазвития в этом случае является ведущей, в случае общения она проявляется как идея взаимообмена и взаимного развития.*

Для субъекта, живущего в мире изменяющихся процессов, развивающихся стратегий осмысления мира, мир предстает как игра, правила которой могут изменяться по ходу. Обучение не является только и преимущественно творческим: рутинное, неопределенное и невозможное входит в жизнь человека как существующие данности, структуры представлений содержат, помимо фиксированных содержаний и связей, возможности новых, обеспечивающих более или менее оперативную трансформацию представления (содержания) или его смысла (структуры связей) в целом. Человек ведет диалог с миром, в диалоге, как в игре, возможны успехи и неудачи, ошибки и тупиковые пути, которые рассматриваются как феномены опыта, равноценные правильным решениям и успешным путям.

Что касается возможностей и ограничений различных модусов дидактической коммуникации, в реальности которой они сосуществуют в разных пропорциях, в зависимости от уровня личностного, межличностного и профессионального развития человека, можно отметить непродуктивность модусов научения и обучения в работе с субъектами, достигшими высокого уровня развития в этих сферах. Напротив, в дидактической коммуникации с детьми и начинающими специалистами (студентами) продуктивны именно эти модусы.

The article considers the problems of teaching of communication, i.e. communication subjects about learning: its various components and processes. The integrative model of didactic communication involves the selection and description of its various components, typical ways of interaction (modes) that reflect the relationship of understanding by the person of the surrounding world and themselves in the process of different types of training. Productivity training involves the choice of one or another model of didactic communication, in different ways directed at the development of cognitive, axiological and meta-cognitive structures that form in the unity of one or another type of training.

**Keywords:** didactic communication, didactic modes of communication, metacognitive patterns.

## Литература

1. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.  
*Bandura, A. Teorija social'nogo naucheniija / A. Bandura. — SPb. : Evrazija, 2000. — 320 s.*
2. Бейтсон, Г. Экология разума / Г. Бейтсон. — М. : Смысл, 2000. — 500 с.  
*Bejtson, G. Jekologija razuma / G. Bejtson. — M. : Smysl, 2000. — 500 s.*
3. Бодалев, А. А. Психологические трудности общения и их преодоление / А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев // Педагогика. — 1993. — № 5—6. — С. 65—70.

*Bodalev, A. A. Psihologicheskie trudnosti obshhenija i ih preodolenie / A. A. Bodalev, G. A. Kovalev // Pedagogika. — 1993. — № 5—6. — S. 65—70.*

4. *Бувва, Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Бувва. — М.: Просвещение, 1978. — 234 с.*  
*Bueva, L. P. Chelovek: dejatel'nost' i obshhenie / L. P. Bueva. — М.: Prosveshhenie, 1978. — 234 s.*

5. *Гальперин, П. Я. Избранные произведения : в 2 т. / П. Я. Гальперин. — М.: Просвещение, 1965. — Т. 2. — 456 с.*

*Gal'perin, P. Ja. Izbrannye proizvedenija : v 2 t. / P. Ja. Gal'perin. — М.: Prosveshhenie, 1965. — Т. 2. — 456 s.*

6. *Гончар, С. Н. Самоэффективность как профессиональное качество будущих педагогов-психологов / С. Н. Гончар // Педагогическое мастерство. — М., 2012. — С. 250—253.*

*Gonchar, S. N. Samojeffektivnost' kak professional'noe kachestvo budushhih pedagogov-psihologov / S. N. Gonchar // Pedagogicheskoe masterstvo. — М., 2012. — S. 250—253.*

7. *Горбачева, Е. И. Предметная ориентация мышления / Е. И. Горбачева. — Калуга : КГПУ, 2001.*

*Gorbacheva, E. I. Predmetnaja orientacija myshlenija / E. I. Gorbacheva. — Kaluga : KGPU, 2001.*

8. *Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем / Л. И. Гурье. — Казань : КГТУ, 2004. — 212 с.*

*Gur'e, L. I. Proektirovanie pedagogicheskikh sistem / L. I. Gur'e. — Kazan' : KGTU, 2004. — 212 s.*

9. *Давыдов, В. В. Концепция учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова // Вопр. психологии. — 1981. — № 6. — С. 34—41.*

*Davydov, V. V. Konsepcija uchebnoj dejatel'nosti shkol'nikov / V. V. Davydov, A. K. Markova // Vopr. psihologii. — 1981. — № 6. — S. 34—41.*

10. *Дайри, Н. Г. Познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Н. Г. Дайри. — М.: Просвещение, 1966. — 204 с.*

*Dajri, N. G. Poznavatel'naja aktivnost' uchashhihsja i jeffektivnost' obuchenija / N. G. Dajri. — М.: Prosveshhenie, 1966. — 204 s.*

11. *Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк. — М.: Прогресс, 1989. — 312 с.*

*Dejk, T. A. van. Jazyk. Poznanie. Kommunikacija / T. A. van Dejk. — М.: Progress, 1989. — 312 s.*

12. *Добрович, А. Б. Общение: искусство и наука / А. Б. Добрович. — М.: Наука, 1978. — 46 с.*

*Dobrovich, A. B. Obshhenie: iskusstvo i nauka / A. B. Dobrovich. — М.: Nauka, 1978. — 46 s.*

13. *Жуков, Ю. М. Тренинг как метод совершенствования коммуникативной компетентности : дис. ... д-ра психол. наук / Ю. М. Жуков. — М., 2003. — 356 с.*

*Zhukov, Ju. M. Trening kak metod sovershenstvovanija kommunikativnoj kompetentnosti : dis. ... d-ra psihol. nauk / Ju. M. Zhukov. — М., 2003. — 356 s.*

14. *Зими́на, М. С. Педагогический поиск и педагогическая техника / М. С. Зими́на. — Пермь : Свитязь, 1995. — 58 с.*

*Zimina, M. S. Pedagogicheskij poisk i pedagogicheskaja tehnika / M. S. Zimina. — Perm' : Svitjaz', 1995. — 58 s.*

15. *Зязюн, И. А. Основы педагогического мастерства / И. А. Зязюн. — М.: Просвещение, 1983. — 264 с.*

*Zjazjun, I. A. Osnovy pedagogicheskogo masterstva / I. A. Zjazjun. — М.: Prosveshhenie, 1983. — 264 s.*

16. *Ильясов, И. И. Структура процесса учения школьников / И. И. Ильясов. — М.: МГУ, 1987. — 256 с.*

*Il'jasov, I. I. Struktura processa uchenija shkol'nikov / I. I. Il'jasov. — М.: MGU, 1987. — 256 s.*

17. *Каган, В. С. Опыт и эксперимент / В. С. Каган. — Каунас : Рифей, 1996. — 125 с.*

*Kagan, V. S. Opyt i jeksperiment / V. S. Kagan. — Kaunas : Rifej, 1996. — 125 s.*

18. *Кан-Калик, В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. — Грозный : ГПУ, 1966. — 136 с.*

*Kan-Kalik, V. A. Pedagogicheskaja dejatel'nost' kak tvorcheskij process / V. A. Kan-Kalik. — Groznyj : GPU, 1966. — 136 s.*

19. *Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии : учеб. для бакалавров / В. Н. Карандашев. — М.: Юрайт, 2014. — 376 с.*

*Karandashev, V. N. Metodika prepodavaniya psihologii : ucheb. dlja bakalavrov / V. N. Karandashev. — М.: Jurajt, 2014. — 376 s.*

20. *Кричевский, Р. Л. Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. — 2001. — № 1. — С. 47—52.*

*Krichevskij, R. L. Samojeffektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniju lichnosti / R. L. Krichevskij // Akmeologija. — 2001. — № 1. — S. 47—52.*

21. Левитан, К. М. Методические рекомендации по оптимизации педагогического общения / К. М. Левитан. — Свердловск : Свердлов. обл. отд-ние педо-ва РСФСР, 1983. — 34 с.  
*Levitani, K. M. Metodicheskie rekomendacii po optimizacii pedagogicheskogo obshhenija / K. M. Levitan. — Sverdlovsk : Sverdl. obl. otd-nie pedo-va RSFSR, 1983. — 34 s.*
22. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. — М. : Эль-ФА, 1996. — 96 с.  
*Leont'ev, A. A. Pedagogicheskoe obshhenie / A. A. Leont'ev. — M. : Jel'-FA, 1996. — 96 s.*
23. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Наука, 1975. — 308 с.  
*Leont'ev, A. N. Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — M. : Nauka, 1975. — 308 s.*
24. Ляудис, В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. — М. : УРАО, 2000. — 128 с.  
*Ljaudis, V. Ja. Metodika prepodavaniya psihologii / V. Ja. Ljaudis. — M. : URAO, 2000. — 128 s.*
25. Минигалиева, М. Р. Супервизорское консультирование / М. Р. Минигалиева. — Калуга : КГУ, 2012. — 195 с.  
*Minigaljeva, M. R. Supervizorskoe konsul'tirovanie / M. R. Minigaljeva. — Kaluga : KGU, 2012. — 195 s.*
26. Мудрик, А. В. Учитель, мастерство, вдохновение / А. В. Мудрик. — М. : Просвещение, 1986. — 138 с.  
*Mudrik, A. V. Uchitel', masterstvo, vdohnovenie / A. V. Mudrik. — M. : Prosveshhenie, 1986. — 138 s.*
27. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. — Челябинск : ИРПО МО РФ, 1995. — 238 с.  
*Najn, A. Ja. Innovacii v obrazovanii / A. Ja. Najn. — Cheljabinsk : IRPO MO RF, 1995. — 238 s.*
28. Олешков, М. Ю. Дидактическая коммуникативная ситуация: проблема моделирования / М. Ю. Олешков // Мир образования — образование в мире. — 2008. — № 1. — С. 182—194.  
*Oleshkov, M. Ju. Didakticheskaja kommunikativnaja situacija: problema modelirovanija / M. Ju. Oleshkov // Mir obrazovanija — obrazovanie v mire. — 2008. — № 1. — S. 182—194.*
29. Панасюк, А. Ю. Психология риторики / А. Ю. Панасюк. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 208 с.  
*Panasjuk, A. Ju. Psihologija ritoriki / A. Ju. Panasjuk. — Rostov n/D : Feniks, 2007. — 208 s.*
30. Петровская, Л. А. Компетентность в общении / Л. А. Петровская. — М. : Изд-во МГУ, 1989. — 216 с.  
*Petrovskaja, L. A. Kompetentnost' v obshhenii / L. A. Petrovskaja. — M. : Izd-vo MGU, 1989. — 216 s.*
31. Петровская, Л. А. Изучение психологии и самопознание (самопонимание) личности / Л. А. Петровская, М. Р. Минигалиева // Личность и образование. — Шуя, 1999. — С. 84—93.  
*Petrovskaja, L. A. Izuchenie psihologii i samopoznanie (samoponimanie) lichnosti / L. A. Petrovskaja, M. R. Minigaljeva // Lichnost' i obrazovanie. — Shuja, 1999. — S. 84—93.*
32. Петровский, А. В. Психология для всех / А. В. Петровский. — М. : РАО, 1994. — 345 с.  
*Petrovskij, A. V. Psihologija dlja vseh / A. V. Petrovskij. — M. : RAO, 1994. — 345 s.*
33. Рахматшаева (Горянина), В. А. Грамматика общения / В. А. Рахматшаева (Горянина). — М. : Семья и школа, 1995. — 190 с.  
*Rahmatshaeva (Gorjanina), V. A. Grammatika obshhenija / V. A. Rahmatshaeva (Gorjanina). — M. : Sem'ja i shkola, 1995. — 190 s.*
34. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс. — Киев : PSYLIB, 2004. — 480 с.  
*Rodzhers, K. Vzgljad na psihoterapiju / K. Rodzhers. — Kiev : PSYLIB, 2004. — 480 s.*
35. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 191 с.  
*Rubinshtejn, S. L. Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — M. : Nauka, 1997. — 191 s.*
36. Сопер, П. Л. Основы искусства речи / П. Л. Сопер. — Ростов н/Д : Феникс, 1999. — 380 с.  
*Soper, P. L. Osnovy iskusstva rechi / P. L. Soper. — Rostov n/D : Feniks, 1999. — 380 s.*
37. Стефанова, М. Дидактическая коммуникация / М. Стефанова. — Челябинск : ЧИПКРО, 1990. — 48 с.  
*Stefanova, M. Didakticheskaja kommunikacija / M. Stefanova. — Cheljabinsk : ChIPKRO, 1990. — 48 s.*
38. Троицкий, В. Ю. Судьбы русской школы : Проблемы наследия русской словесности / В. Ю. Троицкий. — М. : Ин-т рус. цивилизации, 2010. — 480 с.  
*Troickij, V. Ju. Sud'by russkoj shkoly : Problemy nasledija russkoj slovesnosti / V. Ju. Troickij. — M. : In-t rus. civilizacii, 2010. — 480 s.*
39. Тюпа, В. И. Анализ художественного текста / В. И. Тюпа. — М. : Академия, 2009. — 336 с.  
*Tjupa, V. I. Analiz hudozhestvennogo teksta / V. I. Tjupa. — M. : Akademiya, 2009. — 336 s.*
40. Чиксентмихайи, М. Поток / М. Чиксентмихайи. — М. : Альпина нон-фикшн, 2012. — 520 с.  
*Chiksentmihaji, M. Potok / M. Chiksentmihaji. — M. : Al'pina non-fikshn, 2012. — 520 s.*
41. Школа диалога культур : Идеи. Опыт. Проблемы / В. С. Библер [и др.] ; под ред. В. С. Библиера. — Кемерово : АЛЕФ, 1993. — 416 с.  
*Shkola dialoga kul'tur : Idei. Opyt. Problemy / V. S. Bibler [i dr.] ; pod red. V. S. Biblera. — Kemerovo : ALEF, 1993. — 416 s.*

42. Штейнмец, А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности / А. Э. Штейнмец. — Калуга : КГПУ, 1998. — 380 с.
- Shtejnec, A. Je. Psihologicheska ja podgotovka k pedagogicheskoj dejatel'nosti / A. Je. Shtejnec. — Kaluga : KGPU, 1998. — 380 s.*
43. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. — М. : Шк. Культ. Политики, 1995. — 800 с.
- Shhedrovickij, G. P. Izbrannnye trudy / G. P. Shhedrovickij. — M. : Shk. Kul't. Politiki, 1995. — 800 s.*
44. Rogers, C. R. Freedom to learn / C. R. Rogers. — Columbus : Merrill, 1969. — 240 p.
45. Rogers, C. R. Becoming partners / C. R. Rogers. — N. Y. : Delacorte Press, 1972. — 280 p.
46. Rogers, C. On Becoming an Effective Teacher / C. Rogers, H. C. Lyon, R. Tausch. — London : Routledge, 2012. — 288 p.

*С. В. Климин*

## **Основные тенденции социально-нравственного развития личности подростка в системе образования России 2000-х годов (опыт объективной оценки)**

Представлены основные результаты анализа тенденций социально-нравственного развития личности подростка на основе уникальных данных, накопленных с 2001 по 2016 г. при проведении объективной оценки системы характеристик такого развития в рамках государственной аккредитации и мониторинга качества образования в более чем 8 000 школах России. На основе полученных данных подвергнуты сомнению некоторые мифы, распространенные в общественном сознании о социализации современных российских подростков. Предложены основанные на полученных данных рекомендации по психолого-педагогической коррекции взаимодействия современных педагогов с учащимися подростковых возрастов.

**Ключевые слова:** объективная оценка, социально-нравственное развитие личности, тенденции социализации подростков XXI в.

Проблема определения реального состояния социально-нравственного становления растущего человека приобретает особую актуальность и остроту в современном обществе, поскольку оно представляет во многом новую, малоизученную и потому пока недостаточно освоенную педагогическим сообществом социальную ситуацию развития, характеризующуюся возросшей подвижностью, нестабильностью межличностных и межгрупповых социальных связей. Очевидно, что раскрытие истинного содержания этой новой социальной ситуации развития в ее конкретных характеристиках и, главное, тенденций, присущих развитию личности современного российского подростка в рамках этой ситуации, необходимо для основанного на объективных данных формирования таких установок в современном психолого-педагогическом сопровождении воспитания в системе образования, которые обеспечат новому поколению должные возможности для успешной социальной адаптации в нашем обществе. Исходя из этого **цель данного исследования** заключалась, во-первых, в получении **комплексной** характеристики социально-нравственного развития личности у подростков в школе (т. е. характеристики по широкому спектру критериев оценки внутриличностной системы отношений подростка с окружающим его в педагогической среде социумом, опосредованных транслируемыми им подростку нравственными и общекультурными нормами, причем на всех трех уровнях развития сознания и деятельности — рациональном, эмоционально-чувственном и действенном); во-вторых, в получении данных о таком развитии методами **объективной** оценки (основанными на использовании инструментария психологической диагностики, построенного не на лобовом, а на косвенном стимульном материале, не сигнализирующем респонденту о социальной заданности тех или иных вариантов ответов или выборов, успешно проверенного на валидность и надежность); в-третьих,

в получении **широкомасштабных** данных об этом (на исчисляемой большим количеством разновозрастной выборке, регулярно накапливаемой в течение двух десятилетий и сформированной в различных популяционных группах — в крупных, небольших городах и в селах более чем каждого третьего субъекта Российской Федерации, во всех федеральных округах). **Необходимость проведения** такого исследования определяется сегодня отсутствием практически важных именно комплексных данных об особенностях формирования социально-нравственных конструктов личности у российских подростков не столько в целом в общественной среде, сколько в **современной педагогической (образовательной, учебно-воспитательной) среде**.

**Инструментарий исследования.** Для решения задачи именно объективной оценки нами был проведен обобщающий анализ (с помощью методов математической статистики) данных аккредитационных и мониторинговых оценок, проведенных с использованием технологии оценки, разработанной авторским коллективом под руководством С. В. Климина, — «Комплексной автоматизированной системы диагностики образовательных учреждений» (КАС ДОУ) [4]. Данная оценочная технология включает систему периодически перевалидизируемого психодиагностического инструментария (обеспечивающего оценку характеристик личностного развития, свойственных не отдельным индивидуумам, а конкретным **целостным группам** учащихся 4, 5, 9, 10-х и 11-х классов), который также периодически проходил экспертизу своего качества (включая содержательную валидность и надежность, находящиеся на уровне не ниже 0,9) на федеральном уровне. В том числе данная технология «сертифицирована» (признана отвечающей соответствующим требованиям) приказом Минобрнауки России в 2001 г. (по итогам проведения экспертизы в рамках определенной конкурсной процедуры), что остается ценным показателем качества входящего в нее инструментария, учитывая не только далее проводившиеся перевалидации, но и фактор относительно длительного (по многочисленным отечественным и зарубежным данным, до 25 лет) сохранения своей валидности методиками психологической диагностики, построенными на косвенном (не лобовом) инструментарии, тем более не публикуемом в открытой печати (в части ключей).

**Материал исследования:** полученная в ходе государственной, общественной аккредитации общеобразовательных учреждений (с 2001 по 2016 г.) и дополнительных мониторинговых обследований **масштабная выборка** — объемом более 170 000 учащихся двух возрастных групп (предподросткового и начала подросткового возраста — 10—11 лет; среднего и старшего подростковых возрастов — 15—17 лет) с целью прослеживания возрастной динамики соответствующих характеристик развития и более 40 000 педагогов более 8 000 школ, гимназий, лицеев в г. Москве и 25 других регионах России, а также с целью верификации данных и небольшого сравнительно-педагогического анализа в Финляндии — в школах г. Тампере (получены удовлетворительные результаты верификации, при этом межстрановое сравнение вынесено за рамки настоящей статьи). Такие параметры выборки и показатели коэффициентов асимметрии и эксцесса (при анализе массивов данных на соответствии характеристикам нормального распределения как критерия необходимого отражения в экспериментальной выборке свойств генеральной совокупности — исследуемых характеристик личностного развития, присущих сообществу учащихся-подростков в масштабах страны) позволяют говорить о достаточной репрезентативности этой выборки.

Явившаяся результатом исследования объективная комплексная характеристика современного российского подростка как субъекта учебно-воспитательного процесса получена на основе реализации **двух направлений анализа**:

- анализа **общих тенденций**, реально характеризующих социально-нравственные аспекты развиваемой личности подростка в современной педагогической среде;
- **сравнительного** анализа с целью определения варьирования (или, наоборот, устойчивости) тех или иных характеризующих развитие подростковой личности тенденций в зависимости от различных социокультурных условий учебно-воспитательного процесса (в настоящей статье не рассматриваются и будут представлены в одной из последующих публикаций).

В этой статье представлены *только те общие тенденции социально-нравственного развития личности подростка, в отношении которых за все время проведения исследования (с 1994 по 2016 г.) не обнаружено принципиальных изменений* (тенденции, претерпевшие статистически выраженную динамику изменений в ту или иную сторону, планируется сделать предметом отдельной статьи). Отметим, что само по себе наличие таких **стабильных тенденций** является одним из важных, по нашему мнению, результатов проведенного исследования, отражающим, в свою очередь, стабильность содержания и механизмов воздействия отечественной педагогической среды на личностное развитие учащихся-подростков, невзирая на происходившие за этот период изменения в информационной среде и общественно-политической жизни страны. Необходимо пояснить, что ниже представлены конкретные цифровые значения критериев оценки, полученные путем обобщения за указанный выше период 2000-х гг., но само исследование было начато еще в 1994 г. (благодаря поддержке со стороны руководства Московского департамента образования в лице Л. П. Кезиной и Л. Е. Курнешовой соответствующей модели массовой аттестации и аккредитации школ г. Москвы, предполагающей оценку в том числе личностного развития учащихся), и отраженные в этих цифровых значениях тенденции показывают свою стабильность с самого начала исследования до настоящего времени, т. е. в течение уже более 20 лет. Невозможно также не отметить поддержку идеи данного исследования и оценку его научно-практической значимости, выраженные в самом начале в 1994 г. и далее на разных этапах этого исследования нашим видным ученым и практиком в области воспитания подростков Д. И. Фельдштейном, с которым неоднократно обсуждались получаемые данные (некоторые из них публиковались ранее в настоящем журнале, см.: [2; 3]).

Самыми **основными** из оказавшихся стабильными за данный период результатов оценки (наиболее существенными для характеристики социально-нравственного развития подростков), на наш взгляд, явились следующие выводы об **общих тенденциях** социально-нравственного развития личности, свойственных целой совокупности подростков, следовательно, статистически значимому большинству из них (без проведения дифференциации по их группам, т. е. без учета принадлежности к тем или иным неформальным объединениям молодежи и тому подобных признаков)<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Здесь и далее с целью удобства восприятия статистических данных по всем показателям приведены среднearифметические значения, выраженные в процентах от максимально возможного результата оценки, который может колебаться в диапазоне от 0 до 100 %. Величины стандартной ошибки не указываются, поскольку в большинстве случаев они незначительны в связи с большим объемом выборки (от 40 000 до 170 000 респондентов, за исключением отдельно указанных случаев).

В характеристике **коммуникативного развития** подростков (как важнейшей части общекультурного развития) в первую очередь отражаются острые проблемы (противоречия), свойственные развитию подростков в сегодняшней отечественной педагогической среде:

- 1) резкое противоречие между, с одной стороны, выраженностью потребности учащихся среднего и старшего подростковых возрастов (15—17 лет) в нравственно ориентированных, а не прагматических формах общения с педагогами вполовину возможного максимума (около 50 %) и, с другой стороны, представлениями педагогов о якобы имеющей место значительно меньшей выраженности этой потребности у их подопечных (14 %). *Это является, вероятно, следствием влияния на педагогов такого популярного мифа в современном российском общественном сознании, как убеждение, что для большинства наших современных подростков якобы не имеют особой ценности вопросы морали и нравственности, в том числе в поведении своем и окружающих людей (утверждать, что это именно миф, а не отражение истины, мы можем потому, что названные и далее представленные широкомасштабные данные, полученные с помощью эффективных методов исследования, опровергают такое убеждение о современных российских подростках в их массе как ложное);*
- 2) выраженное противоречие между представлениями педагогов и учащихся указанных возрастов о полноте реализации потребности во взаимопомощи между ними: по мнению педагогов, такая полнота близка к максимальной (93 %), по мнению же учащихся, реализация этой потребности в их общении с педагогами значительно меньше (51 %). *В сопоставлении с предыдущими данными это несоответствие в оценке ситуации общения между педагогами и учащимися-подростками свидетельствует также еще об одном ложном, не отвечающем реальной действительности представлении педагогов, т. е. еще об одном психолого-педагогическом мифе, имеющем социальное значение, который можно выразить примерно в следующем утверждении от лица большинства педагогов: «Мы делаем и будем делать в педагогически целенаправленном воспитывающем общении с учащимися-подростками все, что можем, будем стремиться к максимуму, но при этом понимаем, что современным подросткам эти наши усилия и то, чего мы от них добиваемся в плане содействия их социализации, не нужны, значит, эти наши усилия в основном обречены на провал». Очевидно, что в самой такой установке, не соответствующей, как мы видим по представленным здесь данным, действительности, заключены предпосылки неэффективности социально-нравственного воспитания современных подростков во многих общеобразовательных школах. Это говорит о том, что основные проблемы такого воспитания сегодня — не столько в «антисоциальных особенностях самих современных подростков», сколько в психолого-педагогической ситуации их развития в современной школе, в которой получили распространение начиная с 1990-х гг. неконструктивные для этого воспитания установки педагогической среды.*

Из этих двух тенденций следуют социально важные, по нашему мнению, **рекомендации**: целесообразно скорректировать эти представления, расхождение в обществе в целом и в его части — педагогической среде, а также уделить больше внимания в системе профессионального образования педагогических работников развитию у них тех умений, которые позволяют адекватно воспринимать действительные потребности современных учащихся-подростков и реальную картину своего взаимодействия с ними (без чего трудно обеспечивать эффективность воспитания в школе).

**Нравственное развитие** подростков, обеспечиваемое в том числе их образовательной (учебно-воспитательной) деятельностью, характеризуется как тревожными, так и обнадеживающими тенденциями:

1. В то время как в стабильном обществе личность растущего человека со взрослением характеризуется все большим усвоением нравственных норм поведения (т. е. в этом должна быть в норме положительная динамика), примерно для 70 % современных российских школ характерна в целом более низкая выраженность нравственных ориентаций старших подростков (15—17 лет) по сравнению с учащимися предподросткового и начала подросткового (10—11 лет) возраста. Эта негативная тенденция подкрепляется данными о значительной (примерно на 30 %) завышенности нравственной самооценки, присущей в целом современному сообществу российских учащихся-подростков (достоверная, не лобовая оценка ими степени соответствия своего поведения нравственным нормам в среднем 85 %, в то время как объективно диагностированная степень такого соответствия в среднем 65 %), что говорит о чрезмерной удовлетворенности, самоуспокоенности в целом среди большинства современных российских подростков 15—17 лет в части результатов своего социально-нравственного становления и не способствует дальнейшему развитию морального сознания, поведения, а также не вполне отвечает естественной нацеленности данного возраста на самосовершенствование на основе сравнения себя с нормативами взрослого общества и, как следствие, внутренней, хотя и скрываемой от окружающих неудовлетворенности собой [6].

2. С другой стороны, полученные данные также убеждают: такая тревожная ситуация не является фатальной, не поддающейся позитивным изменениям с помощью педагогического управления развитием подростков современной России, поскольку объективно выявлен ряд предпосылок, благоприятствующих успеху такого управления в принципе, при правильной его организации. Так, для подавляющего большинства (85 %) учащихся предподросткового и начала подросткового возраста (10—11 лет) характерно преобладание ориентации на нравственно опосредованные нормы поведения по сравнению с ориентацией на иные (индифферентные к нравственности) нормы в ситуациях конфликта одних и других норм. Для учащихся же среднего и старшего подростковых возрастов (15—17 лет) характерно все же преобладание (в среднем на 65 %) позитивных нравственных ориентаций над иными ориентациями во взаимоотношениях друг с другом.

3. В характеристике потенциала нравственного совершенствования подростков в сегодняшней педагогической среде обращают на себя внимание и такие тенденции, которые характеризуют некоторые приоритетные «точки роста» — конкретные направления психолого-педагогической коррекции личностного развития, актуализация которых в педагогической среде с высокой эффективностью должна обеспечить значительные улучшения в социально-нравственном развитии учащихся-подростков:

- a) сильно выражена отрицательная связь между *социальной позитивностью поведения* учащихся и их *самостоятельностью* (значение коэффициента линейной корреляции по Пирсону отрицательно и равно  $-0,63$ , вероятность ошибки незначительна:  $p < 0,001$ ), поскольку, видимо, такая самостоятельность развивается у учащихся в сегодняшней педагогической среде чаще всего вопреки ее воздействиям. Отсюда следуют **рекомендации**: в психолого-педагогическом обеспечении воспитательной работы с учащимися-подростками сегодня необходимо обратить особое внимание: во-первых, на устранение противоречий содержания и форм трансля-

ции учащимся морально-этических норм и правил развитию самостоятельного мышления и поведения (например, недопустимы игнорирование самостоятельных моральных суждений подростков, отсутствие уважительной педагогической реакции на такие суждения или попытки принуждения подростков к следованию тем нравственным нормам, суть и значение которых им пока непонятны, без оказания содействия достижению ими понимания таких норм в применении к реальной практике, и наоборот, эффективный метод — это не столько «внесение в сознание» подростков готовых моральных норм педагогами, сколько самостоятельная выработка или закрепление учащимися этих норм на основе педагогически организуемого опыта деятельности); во-вторых, на социальную неприемлемость содействия развитию у учащихся «максимальной» самостоятельности мышления и соответствующего этому «ничем не сдерживаемого» творчества, которые рассматриваются как самоцель, не согласуемая с естественными ограничениями, которые налагают на проявления свободы в поведении человека не только установленные законами права других людей, но также требование социальной ответственности личности и связанные с этим морально-этические правила и нормы поведения (в соответствии с этим сегодня особенно актуально психолого-педагогически грамотное оказание содействия подросткам в понимании нужности таких ограничений для возможности успешной реализации своих свобод в обществе в течение всей жизни). *В этой связи можно сказать и еще об одном опровергаемом этими данными мифе, имеющем хождение как в обществе в целом, так и в педагогической среде (например, в ряде публикаций), о том, что якобы само по себе развитие у растущих людей самостоятельности и творчества, не ограничиваемое определенными рамками социальных норм, является собой безусловное благо для современного общества;*

- б) выражена положительная связь между *учетом учащимися-подростками этических норм в своем поведении по отношению к взрослым (педагогам) и социальной значимостью индивидуальных интересов учащихся* ( $r = +0,29$ ;  $p < 0,001$ ), притом что частота встречаемости и выраженность социально значимых интересов (в сравнении, например, с коммуникативными, прагматическими и другими интересами) в общей структуре интересов учащихся подросткового возраста в последние годы снижалась (как по данным этого исследования, так и по широко известным данным периодически проводящихся всероссийских социологических опросов молодежи). Отсюда следует **рекомендация**: реанимирование активного использования в школе незаслуженно ушедших в тень в последние годы социально значимых форм деятельности (с учетом современных условий — педагогически организуемых акций волонтеров, интересных для конкретных учащихся видов общественно полезного труда и т. д.) как с готовностью воспринимаемых именно в старшем подростковом возрасте форм активности [7] наиболее благоприятно сегодня для обеспечения «прорыва» в области повышения эффективности социально-нравственного развития личности (прежде всего, в аспектах духовно-нравственного, гражданско-патриотического и трудового воспитания) у учащихся в основной и старшей школе. *Здесь уместно отметить противоречие со значительной частью реальности (как и с актуальными общественными потребностями, выраженными в современных федеральных программных документах по развитию воспитания в сфере общего образования) такого расхо-*

*жего мифа, который проникает в педагогическую среду из части экспертно-го и научного сообщества и гласит, что социально значимая деятельность для современных подростков якобы вовсе уже не может быть лично значимой, ибо это — «наследие идеологизированного прошлого, а не объективная закономерность психологии развития данного возраста»;*

- в) выражена положительная связь между *позитивностью отношения к людям* у подростка и уровнем развития у него *аналитико-синтетических способностей* ( $r = +0,32$ ;  $p < 0,001$ ), притом что, как показывает другая часть данных нашего исследования [5], сегодняшняя педагогическая среда в реальности по-прежнему слабо развивает эти способности в «массовой» школе. Вкупе с данными более детального исследования этой взаимосвязи [1] в этой связи обоснованной является следующая **рекомендация**: поощрение интеллектуальной активности учащихся-подростков как средство обеспечения социальной позитивности системы отношений личности к окружающему обществу следует применять дифференцированно для разных групп подростков — с учетом того, что такое поощрение дает ощутимые результаты улучшения социально-нравственного развития чаще всего для тех подростков, которые не отличаются выраженной самостоятельностью в поведении. *Эти данные также противоречат расхожему мифу, значимому для педагогической среды, о том, что при активном развитии мышления, одаренности или повышенной способности учащихся-подростков в каких-либо интеллектуальных видах деятельности целесообразно закрывать глаза на определенную ненормативность, некоторую социальную отчужденность поведения таких подростков как якобы «естественную плату за одаренность и выраженную интеллектуальность тех, кто несколько не от мира сего». Основанные на таком мифе педагогические подходы, безусловно, не способствуют социально-нравственному становлению как одаренных детей, так и остальных взаимодействующих с ними учащихся-подростков — в силу снятия с первых из них ответственности перед окружающими.*

Таким образом, одним из ключевых выводов из приведенных результатов исследования является доказательство на обширных объективных данных постулата о том, что в сложной ситуации развития современного общества большинство подростков в реальности по-прежнему сохраняют большие потенциальные возможности своей активной социализации. В связи с этим со всей остротой встает не только задача продолжения этого исследования, но и проблема углубления, детализации содержания целой совокупности экспериментальных исследований состояния и динамики социально-нравственного развития на разных этапах подросткового периода в современном российском обществе и такой его важнейшей для этого развития части, как педагогическая среда, объективные данные которых позволят заменить такими данными мифы, расхожие в этой среде, дезориентирующие педагогов в их воспитательных усилиях и потому значительно снижающие результативность этих усилий. Одновременно актуализируется задача разработки новых, основанных на таких экспериментальных данных, следовательно, психологически обоснованных методов и технологий педагогических действий, способных обеспечивать успешное социально-нравственное становление личности растущего человека в реальных условиях современного российского общества.

The main results of the analysis of tendencies of socio-moral development of the personality of adolescents on the basis of a unique data accumulated from 2001 to 2016 in conducting an objective assessment of the system characteristics of such development within the state of accreditation and monito-

ring the quality of education in over 8,000 schools in Russia are presented. Based on these results refuted some of the myths prevalent in the public consciousness about the socialization of modern Russian teenagers. Offered based on the data obtained recommendations for psycho-pedagogical correction of interaction between contemporary teachers with students teen ages.

**Keywords:** objective assessment, socio-moral development of personality, trends in socialization of teenagers of the 21st century.

## Литература

1. *Климин, С. В.* Влияние личностных качеств и их сочетаний с особенностями педагогического воздействия на формирование социально-нормативного поведения подростков : дис. ... канд. психол. наук / С. В. Климин. — М., 1995. — 173 с.

*Klimin, S. V.* Vlijanie lichnostnyh kachestv i ih sochetanij s osobennostjami pedagogicheskogo vozdejstviya na formirovanie social'no-normativnogo povedeniya podrostkov : dis. ... kand. psihol. nauk / S. V. Klimin. — М., 1995. — 173 s.

2. *Климин, С. В.* Некоторые особенности нравственного развития подростков в России 90-х годов / С. В. Климин // Мир психологии и психология в мире. — 1995. — № 3. — С. 49—52.

*Klimin, S. V.* Nekotorye osobennosti npravstvennogo razvitiya podrostkov v Rossii 90-h godov / S. V. Klimin // Mir psihologii i psihologija v mire. — 1995. — № 3. — С. 49—52.

3. *Климин, С. В.* Сравнительные особенности образовательной деятельности в школах мегаполиса, города и села: общее и различное / С. В. Климин // Мир психологии и психология в мире. — 1995. — № 4. — С. 68—72.

*Klimin, S. V.* Sravnitel'nye osobennosti obrazovatel'noj dejatel'nosti v shkolah megapolisa, goroda i sela: obshhee i razlichnoe / S. V. Klimin // Mir psihologii i psihologija v mire. — 1995. — № 4. — С. 68—72.

4. *Климин, С. В.* Организация мониторинга воспитательного процесса в образовательных учреждениях: оценка результатов воспитательного компонента образовательной деятельности : (метод. реком.) / С. В. Климин, А. А. Летагин, Т. Г. Куликова. — М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2004.

*Klimin, S. V.* Organizacija monitoringa vospitatel'nogo processa v obrazovatel'nyh uchrezhdenijah: ocenka rezul'tatov vospitatel'nogo komponenta obrazovatel'noj dejatel'nosti : (metod. rekom.) / S. V. Klimin, A. A. Letjagin, T. G. Kulikova. — М. : GosNII sem'i i vospitanija, 2004.

5. *Климин, С. В.* Тенденции социально-нравственного развития школьников-подростков в России в 2000-е годы / С. В. Климин // Тенденции развития образования : Разные, но равные. Как преодолеть разрыв в доступе к классическому образованию : матер. 9-й междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 17—18 февр. 2012 г.). — М., 2013. — С. 220—228.

*Klimin, S. V.* Tendencii social'no-npravstvennogo razvitiya shkol'nikov-podrostkov v Rossii v 2000-e gody / S. V. Klimin // Tendencii razvitiya obrazovaniya : Raznye, no равные. Как преодолеть разрыв в доступе к klassicheskomu obrazovaniju : mater. 9-j mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 17—18 fevr. 2012 g.). — М., 2013. — С. 220—228.

6. *Краткий психологический словарь* / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского ; ред.-сост. Л. А. Карпенко. — Изд. 2-е, расш., испр. и доп. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 512 с.

*Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo ; red.-sost. L. A. Karpenko. — Izd. 2-e, rassh., ispr. i dop. — Rostov n/D : Feniks, 1998. — 512 s.*

7. *Фельдштейн, Д. И.* Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности : избр. тр. / Д. И. Фельдштейн. — М. : МПСУ : Флинта, 1999. — 672 с.

*Fel'dshtejn, D. I.* Psihologija vzroslenija: strukturno-soderzhatel'nye harakteristiki procesa razvitiya lichnosti : izbr. tr. / D. I. Fel'dshtejn. — М. : MPSU : Flinta, 1999. — 672 s.

*М. В. Ермолаева, Н. С. Пряжников*

## Профессиональные страхи в психологии и педагогике в представлениях студентов

В статье уточняется понятие «профессиональные страхи» в контексте таких близких понятий, как «осторожность» и «ответственность». Отмечаются взаимовлияние и взаимопереходы этих состояний, когда некоторые опасения психолого-педагогических работников не могут однозначно трактоваться как «трусость», т. к. бывают оправданы осознанием различных обстоятельств в сложных профессиональных ситуациях, а также заботой о своих коллегах и доверившихся клиентах. Описаны результаты исследования представлений студентов психолого-педагогических вузов о своих профессиональных страхах в разных сферах будущей деятельности: в практической психологии, преподавании и научно-исследовательской деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональные страхи, осторожность и ответственность, страхи как «психологические барьеры», страхи как «сдерживающее начало» в профессиональной деятельности.

## 1. Общее представление о страхах

Тема страхов давно стала предметом специального психологического исследования [3; 4; 8; 11 и др.], включая и исследование страхов у педагогов и психологов [1; 5 и др.]. При этом многие авторы отмечают, что фобии (от греч. *phobos* — страх) часто определяются как «навязчивые состояния страха», проявляющиеся при неврозах и психопатиях. Часто сам страх рассматривают как проявление «инстинкта самосохранения», как защитный механизм, оберегающий данное существо от опасности. На фоне страха тревога больше связывается с неопределенностью ситуации, но ощущается при ожидании данной ситуации. Выделяется также понятие «экзистенциальная тревога» (по С. Кьеркегору), понимаемая как ожидание постоянного присутствия в жизни непредвиденных событий. При этом подчеркивается, что экзистенциальная тревога присуща только человеку.

Часто страх рассматривается как неприятное чувство ощущения риска или опасности вне зависимости от того, насколько они обоснованны, насколько соотносимы с реальностью. Отмечается также, что страх более конкретен, чем тревога, что позволяет легче его понять, предвидеть и даже управлять этим чувством... Экзистенциальная тревога часто не предполагает четкого объекта, и понять ее сложнее. Следовательно, сложнее и изжить ее в себе, что порождает у человека чувство неуверенности. В этом случае возникает «патологическая тревога» (по П. Тиллиху) уже как следствие неудачной попытки личности принять тревогу на себя, что ведет к самоутверждению на ограниченной и нереалистической основе (см.: [4]).

Применительно к деятельности педагогов и психологов исследования страха представляются вполне актуальными, особенно в условиях неудачных реформ в образовании, когда *возрастает общая неопределенность* как в оценке и вознаграждении труда научно-педагогических работников, так и в самооценке значимости своего труда самими педагогами и психологами на фоне явно недостаточного внимания к этим сферам деятельности со стороны власти.

## 2. Соотношение понятий «страх», «осторожность» и «ответственность»

В представленной статье мы не ставили задачу подробного анализа понятия «страх» и эволюции данного понятия в различных исследовательских традициях в силу сложности данного понятия и его взаимосвязи с другими, не менее сложными психологическими явлениями. И все же для большего прояснения сущности профессиональных страхов мы попытались разграничить близкие понятия: «страх», «осторожность» и «ответственность». В качестве *основных критериев различия мы выделили*: 1) степень осознанности (или недостаточной осознанности — интуитивности) нежелательных последствий при неудачном поведении в данной ситуации; 2) степень эгоистичности (или альтруистичности) опасений по поводу этих последствий. В итоге в качестве рабочих определений мы используем следующие (см.: [5]):

**Страх** — это интуитивное предчувствие опасности для себя лично. В этом смысле страх эгоистичен, но плохо осознаваем.

**Осторожность** — это осознанное предчувствие опасности для себя. Осторожность предполагает, что человек прогнозирует нежелательные последствия для себя лично. В этом смысле осторожность эгоистична, но хорошо осознаваема.

**Ответственность** — это осознанное предчувствие опасности для других, перед которыми человек имеет обязательства. В этом смысле ответственность неэгоистична и хорошо осознаваема.

При этом возникает вопрос: что будет при неэгоистичности и плохой осознаваемости последствий? Вероятно, это то, о чем иногда говорят: «Простота хуже воровства». И все же, чтобы не быть слишком строгими, мы назовем это состояние *«безрассудством»*. Заметим, что иногда даже безрассудство бывает оправданно, например в условиях явного дефицита времени для всестороннего анализа ситуации, когда надо действовать решительно, а бездействие «хуже всякого преступления».

При анализе собственно профессиональных страхов надо учитывать, что обозначенные выше состояния могут взаимовлиять, взаимопереходить друг на друга. Например, начинающий педагог в сложной ситуации сначала боится учеников, но по мере приобретения опыта его страх превращается в осторожность (самому не делать необдуманные поступки и высказывания), а потом, быть может, и в ответственность за учеников (не провоцировать учеников на неблагоприятные поступки в свой адрес). Иногда, наоборот, ответственность может преобразоваться в страх, например когда педагог реально боится мстительных учеников, их родителей или администраторов, даже чувствуя свою правоту. Специальное изучение таких взаимопереходов должно стать предметом более пристального изучения, что способствовало бы, на наш взгляд, и профилактике профессиональных страхов, в данном случае в сфере психолого-педагогической, где формируются особые контакты с другим человеком.

### **3. Страхи как «психологические барьеры» профессиональной деятельности педагогов и психологов**

В менеджменте и психологии труда все чаще используют такие понятия, как «профессиональные кризисы» (включая и кризис нереализованности), «выученная беспомощность» (часто парализующая волю и таланты психолого-педагогических работников), «профессиональные деструкции» (включая и различные страхи специалистов, часто порождающие их неадекватные действия), «психологические барьеры профессиональной деятельности» (включая и некоторые страхи «сделать что-то не так») (см. [2; 10 и др.]). Нередко при анализе и иллюстрации данных явлений различные авторы используют примеры из деятельности педагогов и психологов.

Мы считаем, что часто причиной многих профессиональных страхов являются доведенные до абсурда (гипертрофированные) чувства ответственности и осторожности. При этом само такое доведение до абсурда может быть как внешним (исходящим от администрации и коллег), так и внутренним (исходящим от самого педагога или психолога). Здесь возникает так называемое чрезмерное усердие, выражающееся в различных «перестраховках» на случай проверок, например бессмысленная отчетность, особое внимание к дресс-коду и дисциплине преподавателей (вплоть до унижительных проверок и соответствующих санкций за мелкие провинности, отраженные в специальных «Приказах по вузу», и т. п.), доносительство в преподавательской среде (как со стороны коллег, так и со стороны учеников и студентов). Заметим также, что при таком «чрезмерном усердии» (перестраховке в своей деятельности) у некоторых преподавателей страх снижается (ведь все делается в строгом соответствии с бессмысленной регламентацией в работе) и тогда заменяется безрассудством, основанным на желании быть «на хорошем счету» (ведь «не для себя лично стараемся») при плохом осознании последствий для профессионального творчества и самоуважения такого демонстративно «правильного» профессионального поведения.

#### **4. Страхи как «сдерживающее начало» в неоднозначных профессиональных ситуациях**

Условно можно обозначить следующие условия и ситуации, когда страх может выполнять конструктивную, часто «сдерживающую» функцию и оберегать психолога или педагога от необдуманных действий:

1. Недостаточная квалификация психолого-педагогического работника, когда он опасается сложных случаев, которые могут привести к нарушению принципа «не навреди!».
2. Недостаточная информация о клиентах или о сложившихся в организации отношениях (традиции, неформальное общение), когда психолог своими торопливыми и слишком «радикальными» действиями может не только испортить свой имидж, но и осложнить ситуацию, которую до конца не понял.
3. Ситуации, когда, даже чувствуя свою правоту и компетентность, психолог сильно рискует быть неправильно понятым и уволенным из своей организации. Речь идет именно о страхе, ведь, руководствуясь осторожностью или ответственностью, можно было бы переубедить своих оппонентов обратиться к общественности и т. п. Но, к сожалению, правда иногда бывает очень уязвима и, вопреки логике, иногда приходится доверяться простоому «инстинкту самосохранения».
4. Различные ситуации имитации страха, когда нужно кому-то показать, что сильно «испугались». Например, в микрополитических играх при выяснении отношений в коллективах, где работают неадекватные коллеги и руководители, которых проще не переубеждать, а которым лучше «подыграть», пусть это будет даже и несколько манипулятивная (зато более «психотерапевтичная») позиция по отношению к ним. Другой известный пример — хотя бы умеренная имитация студентом страха перед «строгим и требовательным» преподавателем на экзамене или ставшая почти «ритуальной» имитация соискателем страха перед «строгим и принципиальным» диссертационным советом на защитах.

Общее правило поведения (и соответствующих чувств) выражается в известной формуле: «Не уверен — не обгоняй». Надо признать, что далеко не всегда мы можем рационально просчитать (и осознать) последствия своих действий, тем более в такой сложной деятельности, как образование и наука. Поэтому иногда страх (основанный на интуитивном предчувствии опасности лично для себя) оберегает психолого-педагогического работника от излишних неприятностей. Уместно вспомнить и предостережение известного ученого Г. Селье, когда он рассуждал о счастье и профессиональном успехе и советовал не растрачивать свои силы на «бессмыслицы», двигаясь к более значимой цели (см.: [9. С. 76]).

#### **5. Профессиональные страхи в представлениях студентов-психологов**

Для выявления представлений студентов-психологов о профессиональных страхах, связанных с их будущей работой, мы обследовали 86 человек, обучающихся на психологических факультетах в МГУ им. М. В. Ломоносова, Российском экономическом университете (РЭУ) им. Г. В. Плеханова, Финансовом университете при Правительстве РФ и Московском психолого-социальном университете. Студенты-респонденты в произвольной форме кратко отвечали на вопросы специально разработанной анкеты, а по отдельным вопросам — ранжировали (по степени риска предстоящих страхов) различные сферы возможной будущей деятельности. Обработка результатов производилась с по-

мощью контент-анализа, а по ряду ответов подсчитывались среднее значение и среднее отклонение в ответах. Ниже представлены обобщенные результаты исследования, которые мы соотнесли с представлениями о профессиональных страхах, отраженными в наших предшествующих публикациях [5].

### **5.1. Общее отношение к профессиональным страхам**

При ответе на первый вопрос: *«Насколько пугает Вас предстоящая работа с людьми (попробуйте отразить это в процентах — чем больше процент, тем больше пугает)?»* — студенты продемонстрировали средний показатель 27 % при среднем отклонении 18,1. Мы предполагали, что многие студенты с опаской ждут будущей работы в качестве психолога или педагога.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что особых страхов у большинства студентов по отношению к будущей работе не отмечается, хотя разброс в ответах все же имеется (от полного отсутствия страхов — 0—5 % до 50—60 %). Вероятно, многие больше опасаются, что не смогут устроиться по специальности или само трудоустройство после окончания вуза будет не совсем справедливым. При ответе на второй вопрос (см. подразд. 5.2—5.4) это беспокойство было отмечено лишь у 9,3 % студентов-респондентов. Правда, о похожем опасении косвенно свидетельствуют ответы на другие вопросы: «Ощущение бесполезности себя как специалиста» (16,3 % от общего числа ответов), «Нехватка знаний и опыта» (38,4 %) или «Малая востребованность настоящей науки» (17,4 %).

Хотя мы об этом напрямую не спрашивали, а сами студенты не отметили проблему трудоустройства как самую важную («страшную»), но в неформальных разговорах с ними мы постоянно слышали опасение, связанное с будущим трудоустройством. Возможно, студенты сами сильно не акцентировали внимание на данном страхе еще и потому, что немалая часть из них где-то уже работает (или подрабатывает), пусть и не всегда по психолого-педагогической специальности...

И все же, если сравнить представление о трудоустройстве у студентов и у реальных преподавателей (в разных вузах) и практиков, то этот вопрос волнует гораздо больше уже работающих специалистов, чем тех, кто пока еще только обучается в психолого-педагогических вузах (особенно на фоне непрекращающихся «оптимизаций», часто связанных с сокращением психолого-педагогических кадров). Об этом свидетельствуют и ответы студентов, из которых лишь 9,3 % отметили, что их волнуют вопросы, связанные с трудоустройством (см. подразд. 5.2).

### **5.2. Страх в практической деятельности**

При ответе на второй вопрос анкеты: *«Назовите основные опасения, связанные с работой психолога-практика»* — были получены следующие обобщенные ответы, выстроенные в ранговом порядке (по мере убывания частоты упоминаний — с процентами от общего числа опрошенных):

1. Эмоциональное выгорание (буду слишком переживать и когда-нибудь «сорвусь»): 37 упоминаний (43,0 % от общего числа).
2. Боязнь навредить другим людям (включая и принятие решений вместо клиента), повышенная этическая ответственность, собственный цинизм: 28 упоминаний (32,6 %).
3. Неадекватные реакции клиентов, психически нездоровые и сложные клиенты (грубые, невоспитанные): 21 упоминание (24,4 %).
4. Недостаточная компетентность, отсутствие опыта и практики: 17 упоминаний (19,8 %).

5. Недостаточная квалификация, недостаток опыта, возможность ошибок в понимании проблем клиентов: 16 упоминаний (18,6 %).
6. Ощущение бесполезности («беспомощности меня как специалиста») в сложных случаях, слабая подготовка: 14 упоминаний (16,3 %).
7. Быть неинтересным для клиентов и учеников, «страх остаться без клиентов»: 10 упоминаний (11,6 %).
8. Низкие зарплаты, их «нестабильность» в психологии и в образовании: 8 упоминаний (9,3 %).
9. Недостаточная терпимость и «толерантность» с моей стороны («бываю агрессивен»): 8 упоминаний (9,3 %).
10. Проблемы с трудоустройством, невостребованностью, с дальнейшим карьерным ростом («низкая стабильность»): 8 упоминаний (9,3 %).
11. Непризнание меня как специалиста по причине молодости: 8 упоминаний (9,3 %).
12. Неадекватный запрос к психологам со стороны клиентов и заказчиков, их невысокая заинтересованность (мотивация) в психологической помощи: 7 упоминаний (8,1 %).
13. Зависимость от клиентов и от аудиторий (риск «утраты своей идентичности», «перенос проблем клиента на себя»): 7 упоминаний (8,1 %).
14. Разочарование в людях, утрата интереса к проблемам клиентов: 6 упоминаний (7 %).
15. Бюрократия в науке и образовании («риск погрязнуть в рутине»): 3 упоминания (3,5 %).
16. Отсутствие рабочего места, четкого графика работы (как во многих других профессиях): 3 упоминания (3,5 %).
17. Низкие заработки: 3 упоминания (3,5 %).
18. Сам не разобрался, в какой области психологии работать (и нужна ли мне психология): 3 упоминания (3,5 %).
19. Опасений нет (или нет ответа): 2 упоминания (2,3 %).

Заметим, что студентов очень волнует «эмоциональное выгорание» в будущей практической работе, но связывается это больше с неуверенностью в своей «некомпетентности», с боязнью «навредить другим», со страхом своей «неинтересности» для клиентов и т. п. Интересно, что в предшествующих исследованиях мы сравнивали представление о причинах *эмоционального выгорания* у студентов и начинающих специалистов с такими же представлениями у опытных педагогов и психологов. Оказалось, что студенты и малоопытные специалисты больше связывают выгорание со страхами самого процесса труда (отношения со школьниками, клиентами и администрацией), а опытные специалисты больше видят главную причину «выгорания» в низких зарплатах и колоссальной «бюрократизации» образовательного процесса (см.: [7]).

Если сравнивать представления студентов со страхами в деятельности практического психолога, выделенными нами в предшествующих работах [5], то мы большее внимание акцентировали на следующем: 1) страхе «эмоционального выгорания» (также отмечен у 43,0 % студентов); 2) страхе «быть неинтересным для клиентов и учеников» (11,6 %); 3) страхе «некомпетентности» (отмечен у 19,8 % студентов); 4) страхе унижений перед некоторыми (богатыми и влиятельными) клиентами; 5) страхе профессиональных деструкций; 6) страхе «продешевить» при оказании платной помощи клиентам; 7) страхе неинтересных клиентов и др. Надо сказать, что многие страхи и опасения у нас и у студентов совпали, кроме последних выделенных нами страхов.

### 5.3. Страхи в преподавательской деятельности

При ответе на третий вопрос анкеты: «*Назовите основные опасения, связанные с преподаванием психологии*» — студенты продемонстрировали следующие ответы (рейтинг по убыванию частоты упоминаний с процентами от общего числа опрошенных):

1. Неспособность донести материал, нехватка знаний и опыта (некомпетентность): 33 упоминания (38,4 %).
2. Не уверен, что буду авторитетом для учеников и смогу ответить на все вопросы (риск потери самооценки, страх «больших аудиторий»): 22 упоминания (25,6 %).
3. Неспособность заинтересовать студентов, вызвать доверие к себе и к предмету: 22 упоминания (25,6 %).
4. Бюрократия в образовании, формальный подход к преподаванию (необходимость преподавать не то, что реально нужно будущим специалистам): 18 упоминаний (20,9 %).
5. Нежелание тратить время на тех, кто не хочет учиться (аудитории могут быть для меня неинтересными): 15 упоминаний (17,4 %).
6. Низкий заработок: 13 упоминаний (15,1 %).
7. Эмоциональное выгорание (чрезмерные нагрузки, необходимость полного погружения в интересы учеников и изучаемый материал): 13 упоминаний (15,1 %).
8. Психология слишком противоречивая, много подходов и точек зрения, много спорного, легко запутаюсь («сам сойду с ума»): 11 упоминаний (12,8 %).
9. Необходимость дезинформировать, обманывать, давать неполную информацию (в некоторых аудиториях нельзя затрагивать какие-то темы): 9 упоминаний (10,5 %).
10. Боязнь собственного субъективизма в преподавании: 8 упоминаний (9,3 %).
11. Необходимость совмещать теорию и практику, которые «сильно отличаются»: 7 упоминаний (8,1 %).
12. Неадекватные и равнодушные студенты: 6 упоминаний (7 %).
13. Сложности общения в научных и педагогических коллективах (давление коллег и руководства): 6 упоминаний (7 %).
14. Неудобный график работы, нехватка времени на развитие и семью: 3 упоминания (3,5 %).
15. Не хватает практического опыта, который мог бы пригодиться в преподавании (когда студенты воспринимали бы меня как успешного специалиста): 1 упоминание (1,2 %).
16. Отсроченные результаты преподавательской деятельности: 1 упоминание (1,2 %).
17. Опасений нет: 4 упоминания (4,7 %).

Большинство опасений у студентов связано с недостаточным опытом и квалификацией, что было ожидаемо (на уровне 38,4 %). Интересно и то, что часть студентов (около 20,9 %) опасаются излишней «бюрократии в образовании», хотя это опасение и не было доминирующим. При этом «эмоциональное выгорание», которого в психологической практике опасались 43,0 % опрошенных, в преподавательской деятельности отметили лишь 15,1 %.

*Если сравнить представления студентов со страхами в преподавательской деятельности психолога, выделенными нами в предшествующих работах [5], то мы большее внимание акцентировали на следующем: 1) страхе оказаться менее «любимым», чем другие преподаватели (близко к страхам «некомпетентности» и «неинтересности», выделенным у 38,4 % студентов); 2) страхе*

«бюрократизации» в образовании (отмечен у 20,9 % студентов); 3) страхе оказаться слишком добрым в глазах обучающихся; 4) страхе диалога с обучающимися; 5) страхе писать учебники и статьи по читаемым дисциплинам; 6) страхе оказаться вне команды преподавателей (статья «белой вороной»); 7) страхе за защиту дипломов своих учеников и ответственности за их будущую карьеру; 8) страхе перед собственными учителями-корифеями, еще работающими в вузе, и др. Заметим, что и здесь наблюдается совпадение в представлениях студентов и в ряде страхов, выделенных нами в предшествующей работе.

#### **5.4. Страхи в научно-исследовательской деятельности**

При ответе на четвертый вопрос анкеты: «*Назовите основные опасения, связанные с научно-исследовательской или экспериментальной работой психолога*» — были получены следующие ответы (рейтинг по убыванию частоты упоминаний с процентами от общего числа опрошенных):

1. Слабая готовность к настоящему научному исследованию, нехватка знаний, возможность ошибок («неудачные эксперименты»): 23 упоминания (26,7 %).
2. «Ангажированность» науки, некачественные, а часто и сомнительные исследования («не хочется заниматься сомнительными исследованиями»): 21 упоминание (24,4 %).
3. Опасения, связанные с неэффективностью исследований (с результатами, часто оторванными от реальной жизни): 16 упоминаний (18,6 %).
4. Малая востребованность настоящей науки (часто «работа в стол»), ее слабое финансирование и сложности в организации экспериментов: 15 упоминаний (17,4 %).
5. Низкий заработок: 11 упоминаний (12,8 %).
6. Риск вызвать недовольство влиятельных людей результатами своих исследований, «непризнание в научной среде»: 10 упоминаний (11,6 %).
7. Бюрократические моменты научной деятельности (сложности оформления грантов, неоправданные требования к публикациям и т. п.): 7 упоминаний (8,1 %).
8. Возможность (риск) навредить испытуемому: 7 упоминаний (8,1 %).
9. Страх снижения самооценки (когда тебя могут не оценить): 5 упоминаний (5,8 %).
10. Мало останется времени на личную жизнь, «много в психологии уже открыто, поэтому сложно открыть что-то новое»: 4 упоминания (4,7 %).
11. Меня наука не интересует, поэтому и опасений нет: 3 упоминания (3,5 %).
12. Узкая направленность исследований («узкое видение проблемы»), не учитывающих то, что на изучаемый объект влияют множество факторов: 3 упоминания (3,5 %).
13. Эмоционально выгорание (как следствие неудач в научных исследованиях): 1 упоминание (1,2 %).
14. Нет ответа (нет опасений): у 6 респондентов (7 %).

Анализ данной группы страхов студентов показывает, что наряду с опасениями в своей некомпетентности и неэффективности (26,7 %) у многих есть серьезные сомнения в «ангажированности» современной науки (24,4 %), опасения, связанные с неэффективностью многих исследований (18,6 %) и «невостребованностью» настоящих исследований, связанных с реальной жизнью людей (17,4 %). Вероятно, следует специально разобраться с причинами таких разочарований, например, есть основания полагать (предполагать), что многие сомнения студентов связаны с заформализованностью многих курсовых и дипломных исследований, а также с очень поверхностной и часто неинтерес-

ной практикой в организациях. Заметим, что при ответе на шестой вопрос анкеты (о профилактике страхов) на первое место вышло пожелание студентов «больше практики и супервизии» (28 %) (см. подразд. 5.6).

*Если сравнивать представления студентов со страхами в научно-исследовательской деятельности психолога, выделенными нами в предшествующих работах [5], то мы большее внимание акцентировали на следующем: 1) страхе изучать значимые общественные проблемы, например анализировать причины «навязчивой рекламы»<sup>1</sup>, причины социальной некомпетентности большинства населения и др. (студенты также высказывают недовольство «ангажированностью» и «неэффективностью» науки); 2) страхе использовать в исследованиях нетрадиционные методы; 3) страхе настоящих научных дискуссий (все боятся «испортить отношения» с коллегами); 4) страхе спорить с «авторитетами»; 5) страхе научной конкуренции; 6) страхе публикаций (вдруг окажется, что «не цитируют»); 7) страхе самоорганизации в научном поиске (вдруг окажется, что и «организовывать нечего», а так всегда есть самооправдание, что «суета заела»). Здесь все же имеются определенные расхождения в страхах, выделяемых студентами и в работах специалистов, что, вероятно, объясняется еще недостаточным опытом наших респондентов.*

### **5.5. Наиболее «страшные» для психологов сферы деятельности**

Пятый вопрос предлагался студентам в виде задания с заранее подготовленным списком сфер будущей деятельности в должности психолога: *«Проранжируйте страхи по степени выраженности в деятельности психолога, работающего в разных сферах: первый ранг — самые высокие страхи, второй ранг — чуть меньше и т. д. (проставьте соответствующие ранги слева от сферы деятельности)»*. Ниже представлены возможные сферы деятельности психолога (таблица).

Результаты ранжирования разных сфер возможной работы психолога по степени выраженности у студентов-психологов страхов перед предстоящей работой

Итоговый ранг по выраженности страхов	Возможная сфера деятельности психолога	Усредненный ранг	Среднее отклонение
1	В военизированной организации (армия, полиция, ФСБ, МЧС)	3,1	2,4
2	В школе	3,7	2,4
3	В политической сфере (массовое сознание, пиар-акции и т. п.)	4,9	2,6
4	В психологическом центре	5,0	2,7
5	В научно-исследовательском институте	5,4	2,5
6	В вузе	5,8	2,3
7	В управляющей организации (департамент, министерство)	5,8	2,5
8	Частнопрактикующие психологи (консультанты, ведущие тренинговых групп)	5,9	3,3
9	В организации (управление персоналом и т. п.)	6,9	2,2
10	В рекламном агентстве	8,2	2,3

<sup>1</sup> Заметим, что именно работу в рекламном бизнесе большинство студентов связывают с наименьшими опасениями для себя (по сравнению с другими сферами возможной работы для психолога) (см. результаты анкетирования, представленные в подразд. 5.5). При этом наши обсуждения данного вопроса показывают, что многие студенты не считают современную рекламу (включая и телевизионную) «навязчивой» и «некорректной».

Как видно из результатов, представленных в таблице, наибольшие опасения многие студенты связывают с работой в «военизированных организациях» и в «школе» (соответственно 1-й и 2-й итоговые ранги). Наименьшие опасения вызывает работа в «частнопрактикующем режиме», в «организации» и «рекламном агентстве» (соответственно 8, 9 и 10-й итоговые ранги). Результаты оказались ожидаемы, тем более что около половины респондентов — это студенты психологических факультетов Финансового университета и РЭУ, но и другая часть студентов нередко подрабатывают (преимущественно занимаясь «продажами» в разных организациях с элементами маркетинга и «рекламы» продукции своей фирмы).

### ***5.6. Проблема профилактики профессиональных страхов в психологии и образовании***

При ответе на шестой вопрос анкеты: «**Назовите главные рецепты для преодоления профессиональных страхов педагогов и психологов**» — были получены следующие ответы (рейтинг по убыванию частоты упоминаний с процентами от общего числа опрошенных):

1. Больше практики (особенно «частной») и супервизии: 24 упоминания (28 %).
2. Повышение профессиональной квалификации (особенно развитие социальной компетентности в тренингах): 23 упоминания (26,7 %).
3. Самосовершенствование, анализ (рефлексия) своего труда, своих недостатков, своих опасений, сомнений и всей своей карьеры в психологии: 20 упоминаний (23,3 %).
4. Развивать навыки саморегуляции, умение расслабляться и отстраняться от проблем работы на отдыхе: 19 упоминаний (22,1 %).
5. Развитие оптимизма и творчества (позитивных установок в работе психолога), любить свою работу, своих клиентов и учеников («чем больше добра несешь людям, тем меньше страхов»): 19 упоминаний (22,1 %).
6. Учиться у коллег: 14 упоминаний (16,3 %).
7. Научная принципиальность, честность, основанная на четком понимании своих целей («воодушевленность целей»), умении их достигать и отстаивать свои принципы: 11 упоминаний (12,8 %).
8. Изучение передового опыта обучения: 9 упоминаний (10,5 %).
9. Заблаговременное прогнозирование и подготовка к сложностям (проговаривание с начинающими специалистами и с опытными людьми): 9 упоминаний (10,5 %).
10. Развивать волевые качества, уверенность в себе (готовность заниматься тем, что не очень нравится): 8 упоминаний (9,3 %).
11. Отношение к страхам и сомнениям как к необходимой для собственного развития сложности, которую нужно преодолеть, со временем (с опытом) страхи должны уменьшиться: 5 упоминаний (5,8 %).
12. Своевременный отдых, более оптимальный режим труда и отдыха (организуется руководством): 4 упоминания (4,7 %).
13. Повышение доходов ученых и преподавателей: 2 упоминания (2,3 %).
14. Не конфликтовать с руководителями и коллегами по пустякам: 2 упоминания (2,3 %).
15. Не братья за то, в чем не уверен: 1 упоминание (1,2 %).
16. Использовать конспекты, шпаргалки (в работе с аудиториями): 1 упоминание (1,2 %).
17. Ориентироваться в работе не на формальные показатели, а на качественные (их надо выделить самостоятельно): 1 упоминание (1,2 %).

18. Искать более «демократичные» организации или работать на себя (не зависеть от сомнительных руководителей): 1 упоминание (1,2 %).
19. Обратная связь от людей, с которыми работаешь: 1 упоминание (1,2 %).
20. Искать поддержку в сложных вопросах у семьи и друзей: 1 упоминание (1,2 %).
21. Расширение своего социального кругозора, понимание проблем разных слоев общества: 1 упоминание (1,2 %).
22. Нет ответа — нет рецептов (предложений): у 3 студентов-респондентов (3,5 %).

Ответы многих студентов подтверждают опасения, выявившиеся в ответах на предыдущие вопросы. Первые позиции связаны с «усилением практики и супервизии» (28 %), с «повышением квалификации» (26,7 %) и др. Вероятно, многие ощущают явный недостаток качественной, особенно практической, подготовки во многих вузах, что и порождает некоторую неуверенность в своей будущей работе.

*Если сравнивать представления студентов о профилактике профессиональных страхов с подобными рекомендациями, выделенными нами в предшествующих работах [5], то мы большее внимание акцентировали на следующем:* 1) использовании чувства юмора по отношению к своим страхам (22,1 % студентов отметили «развитие чувства оптимизма в работе»); 2) осмыслении главных причин страха, что позволит перевести их в осторожность и ответственность; 3) развитию взаимопомощи психологов, предполагающей отход от эгоистической позиции в пользу хотя бы «профессионального альтруизма»; 4) оптимизации своего труда, когда даже «бюрократическую бестолковщину» можно будет выполнять в сжатые сроки (это близко к развитию индивидуального стиля трудовой деятельности); 5) поиске единомышленников среди коллег и развитии «параллельной», неформальной творческой деятельности в дозволенных рамках официальной работы (см. подробнее: [б. С. 232—233]).

### **Общие выводы**

1. Вопреки опасениям многие студенты не проявляют большого страха перед будущей работой в качестве психолога или педагога. Страх перед трудоустройством после завершения образования еще требует специального исследования, но сами студенты данный страх практически не отметили.

2. Даже предварительный семантический анализ формулировок студентов по выделенным нами критериям страхов (слабая осознанность — высокая осознанность и эгоистическая направленность — альтруистическая направленность) показывает, что немалая часть этих формулировок больше относятся не к страхам, а к *осторожности* и даже к *ответственности*. Например, когда многие студенты беспокоятся о своей «низкой квалификации» и «бесполезности себя как специалиста» (забота о клиентах и обучающихся) или о «невостребованности настоящей науки», ее «оторванности от реальных человеческих проблем» (явно не эгоистическая ориентация, а, наоборот, забота об общественной ценности будущей работы).

3. Многие рекомендации студентов по профилактике и преодолению профессиональных страхов также косвенно указывают скорее на альтруистическую ориентацию опасений, например на «усиление практической подготовки», «повышение квалификации», «самосовершенствование», «развитие навыков саморегуляции» (как заботу о большей эффективности своего будущего труда) и др. Правда, часть опасений студентов все же можно отнести именно к страхам, в частности страху перед работой в «военизированных организациях (армия... МЧС)» и «школах», в чем чувствуется и

неполное понимание специфики труда (слабая осознанность), и отказ от заботы об особо нуждающихся людях (больше эгоистическая ориентация).

4. Наибольшие опасения студентов вызывает психолого-педагогическая практика (по сравнению с преподаванием психологии и научно-исследовательской деятельностью), особенно работа в военизированных организациях и школе.

5. Опасения студентов достаточно дифференцированы и обоснованы. При этом часто их не сильно беспокоят низкие заработки (по сравнению с другими страхами и опасениями), т. е. можно отметить определенный оптимизм по отношению к будущей работе. Хотя немалая часть студентов отметили «бюрократическое» засилье во всех сферах, где трудятся педагоги и психологи.

6. В качестве главных условий профилактики и преодоления страхов (по отношению к студентам как будущим специалистам) многие отметили «расширение практики и супервизии», а также постоянное образование («повышение квалификации»), рефлексию своего труда и самообразование.

7. Несколько настораживают сомнения студентов по отношению к «ангажированной», «неэффективной» и «оторванной от жизни» психолого-педагогической науке и их соответствующие страхи — заниматься «сомнительными» исследованиями или «работать в стол» при «невостребованности» настоящей науки.

И все же оптимизма в ответах студентов оказалось больше, чем мы ожидали. Можно даже предположить, что преподаватели психологии в разных вузах все же снимают многие опасения студентов по отношению к будущей работе, одновременно готовя их к определенным трудностям. Хотя и повода для размышлений по совершенствованию подготовки будущих педагогов и психологов предостаточно. И это задает перспективу дальнейших исследований проблемы профессиональных страхов.

The article clarifies the notion of «professional fears» in the context of similar concepts as «caution» and «responsibility». There was noted the interaction and the interference of these states, when some fears of psycho-pedagogical employees cannot be interpreted as «cowardice», being justified by difficult circumstances in professional situations, as well as care for their colleagues and trust clients. The results of researches of students' views on their own professional fears in future activities (in practical psychology, in teaching and in research) were described.

**Keywords:** professional fears, caution and responsibility, fears as «psychological barriers», fears as a «deterrent» start in professional activity.

## Литература

1. Ермак, Н. В. Профессиональные страхи и их динамика у школьных психологов : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Ермак. — М., 2005. — 19 с.

*Ermak, N. V. Professional'nye strahi i ih dinamika u shkol'nyh psihologov : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / N. V. Ermak. — M., 2005. — 19 s.*

2. Зеер, Э. Ф. Психология развития профессионала / Э. Ф. Зеер. — М.: Академия, 2006. — 240 с.

*Zeer, Je. F. Psihologija razvitija profesionala / Je. F. Zeer. — M.: Akademija, 2006. — 240 s.*

3. Коркина, М. В. Психиатрия / М. В. Коркина, Н. Д. Лакосина, А. Е. Личко. — М.: Медицина, 1995. — 608 с.

*Korkina, M. V. Psihijatrija / M. V. Korkina, N. D. Lakosina, A. E. Lichko. — M.: Medicina, 1995. — 608 s.*

4. Леонтьев, Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться / Д. А. Леонтьев // Моск. психотерапевт. журн. — 2003. — № 2. — С. 107—119.

*Leont'ev, D. A. Jekzistencial'naja trevoga i kak s nej ne borot'sja / D. A. Leont'ev // Mosk. psihoterapevt. zhurn. — 2003. — № 2. — S. 107—119.*

5. Пряжников, Н. С. Страх, осторожность и ответственность в деятельности психолога / Н. С. Пряжников // Журн. практ. психолога. — 2009. — № 6. — С. 143—166.

*Prjazhnikov, N. S. Strah, ostorozhnost' i otvetstvennost' v dejatel'nosti psihologa / N. S. Prjazhnikov // Zhurn. prakt. psihologa. — 2009. — № 6. — S. 143—166.*

6. *Пряжников, Н. С.* Психология элиты ; Психология маленького человека : учеб. пособие / Н. С. Пряжников. — М. : Изд-во МПСУ ; Воронеж : МОДЭК, 2012. — 320, 184 с. — Книга с двойным входом.

*Prjazhnikov, N. S.* Psihologija jeliti ; Psihologija malen'kogo cheloveka : ucheb. posobie / N. S. Prjazhnikov. — M. : Izd-vo MPSU ; Voronezh : MODJeK, 2012. — 320, 184 s. — Kniga s dvojnym vhomom.

7. *Пряжников, Н. С.* Бюрократизация образовательного процесса как фактор «эмоционального выгорания» педагогов и психологов / Н. С. Пряжников, Л. С. Румянцева // Вестн. Моск. город. пед. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». — 2015. — № 3. — С. 45—62.

*Prjazhnikov, N. S.* Bjuokratizacija obrazovatel'nogo processa kak faktor «jemocional'nogo vygoranija» pedagogov i psihologov / N. S. Prjazhnikov, L. S. Rumjanceva // Vestn. Mosk. gorod. ped. un-ta. Ser. «Pedagogika i psihologija». — 2015. — № 3. — S. 45—62.

8. *Свядош, А. М.* Неврозы / А. М. Свядош. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 448 с.

*Svjadoshh, A. M.* Nevrozy / A. M. Svjadoshh. — SPb. : Piter Publishing, 1997. — 448 s.

9. *Селье, Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. — Рига : Внеда, 1992. — 109 с.

*Sel'e, G.* Stress bez distressa / G. Sel'e. — Riga : Vneda, 1992. — 109 s.

10. *Сыманюк, Э. Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности / Э. Э. Сыманюк. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2005. — 252 с.

*Symanjuk, Je. Je.* Psihologicheskie bar'ery professional'nogo razvitija lichnosti / Je. Je. Symanjuk. — M. : Mosk. psihol.-soc. in-t, 2005. — 252 s.

11. *Фрейд, З.* Остроумие и его отношение к бессознательному ; Страх ; Тотем и табу / З. Фрейд. — Минск : Поппури, 1998. — 496 с.

*Frejd, Z.* Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu ; Strah ; Totem i tabu / Z. Frejd. — Minsk : Poppuri, 1998. — 496 s.

*Д. В. Реут, В. С. Половова*

## Цикл Кребса: новая семиотическая машина креативности

В январе 2016 г. опубликована новая концепция активизации функции креативности посредством семиотической машины креативности «Цикл креативности Кребса». Она предложена учеными Лаборатории антидисциплинарных исследований Массачусетского технологического института. Мы обсуждаем ее в сопоставлении с рядом прототипов и системой ценностей креативного класса. Последняя дана в интерпретации известного американского социолога Р. Флориды. Поскольку рабочими элементами упомянутой семиотической машины служат онтологические картины, лежащие «за психологией», мы квалифицируем ее создателей de facto как стийных метапсихологов, целенаправленно экспериментирующих с манифестациями собственного мышления. Семиотическая машина есть определенный вид мифа. Ее интерфейс — некоторая локальная подсистема культурных норм, которая может быть выражена в тексте и/или в знаках и поэтому стать доступной осознанию — может быть отрефлектирована и модернизирована, если это целесообразно.

**Ключевые слова:** методология, психология, антидисциплинарность, постдисциплинарность, онтология, миф, организованность, интерфейс, рефлексия, механизм, дискурс, креативность.

### 12.01.2016: рестарт идеи

В начале этого года в интернет-блоге Дзэйти Ито (*Joichi Ito*, 1966, Киото) появилась статья «Дизайн и наука» с подзаголовком «Может ли дизайн продвигать науку и может ли наука продвигать дизайн?» [24]. Его можно назвать манифестом постдисциплинарности.

Кстати, блог является «живым» и позволяет любому желающему принять участие в обсуждении поднятой проблемы буквально сию секунду, например по ходу чтения статьи.

Несколько слов о его авторе. Образование (незаконченное): Tufts University — частный исследовательский Университет Тафтса, США (компьютерные науки) и University of Chicago — Чикагский университет (физика, социальные исследования). Член «семейного» исследовательского кружка Тимоти Лири<sup>1</sup>. Докторант в области делового администрирова-

<sup>1</sup> Тимоти Лири (1920, Массачусетс — 1996, Лос-Анджелес) — американский писатель, психолог, разработчик программного обеспечения одних из первых индексированных ЭВМ психологических тестов, участник программы исследования психоделических препаратов.

ния Университета Хитоцубаши, колумнист и фотограф ряда ведущих западных и японских изданий. В 2008 г. вошел в список 25 влиятельнейших людей Интернета. Автор и соавтор ряда книг, почетный доктор литературы, а также гуманитарных наук. Венчурный предприниматель, сотрудник фирмы Sony, профессор практики медиаискусств и наук, директор компании MIT Media Lab, действующей в составе всемирно известного Massachusetts Institute of Technology (MIT) — Массачусетского технологического института. Любопытно, что в одном из последних интервью он заявил, что термин «обучение» предпочитает термину «образование».

Неудивительно, что инициированный упомянутым текстом [24] дискурс трудно характеризовать однозначно. На первый взгляд он напоминает залихватский «ремейк» классической, а потому почти забытой биохимической идеи. Ведь американцы любят ремейки.

Но начнем с исходного концепта. В 1953 г. немецко-английский биохимик Ганс Кребс (*Hans Adolf Krebs*, 1900, Хильдесхайм — 1981, Оксфорд) получил Нобелевскую премию за открытие цикла превращения трикарбоновых кислот — непрерывно действующего механизма генерации и переноса энергии в *каждой* клетке *каждого* дышащего организма нашей планеты, в том числе в каждой клетке тела уважаемого читателя. Обнаруженный Кребсом [8] биохимический механизм (обратим внимание, что в заглавии статьи присутствует родственный термин «машина») выполняет окисление поступающих извне питательных веществ и распределение выделяющейся при этом энергии по объему клетки. Носителем энергии оказалось определенное химическое вещество — аденозиновый трифосфат. Устойчивая последовательность химических реакций, вследствие замкнутости именуемая циклом, заслуженно получила имя первооткрывателя. Данный результат, безусловно, фундаментален. Однако трудно было предвидеть бурное развитие узкой научной констатации за пределами исходной предметной области.

Впрочем, предпосылку такой когнитивной экспансии можно усмотреть в активно развивающейся в современном научном мире «игре на понижение» входных барьеров между ревностно охранявшимися в предшествующие времена предметными областями.

Текст [24], появившийся 12 января в блоге Ито (а не в каком-нибудь академическом журнале базы данных SCOPUS), открывался (со ссылкой на работу [27]) схемой (рисунок), иллюстрирующей **концепцию «цикла креативности Кребса» — неожиданную метафорическую параллель вышеупомянутого биохимического цикла со вполне «серендипно»<sup>1</sup> назначенным автором комплектом областей человеческой деятельности.**

Что это? Гениальная культурная интервенция или «ложный опенок» на обочине Трансатлантической цивилизации? Как соотносится выдвинутый концепт с категориями необходимости и достаточности?

Согласно концепции Ито Интернет прекрасно подходит для организации совместных научных исследований, позволяя обмениваться идеями *in statu nascendi*. Эссе [27] сотрудницы лаборатории Ито в MIT появилось в блоге Ито практически синхронно с [24]. Его название «Age of Entanglement» можно перевести как «Эпоха спутанности» или «Эпоха всеобщей взаимосвязи». Эссе «...предлагает карту четырех областей творческого исследования — Науки, Инженерии, Дизайна и Искусства — в попытке представить гипотезу:

<sup>1</sup> Serendipity — серендипность — прозорливость, способность находить то, чего не искал намеренно, делая глубокие выводы из случайных наблюдений. Восходит к притче «Три принца Серендипа» древнеперсидского эпоса.

знание не может более приписываться четко разграниченным областям или считаться порождаемым в определенных дисциплинарных границах (*disciplinary boundaries*), его проявления тотально взаимосвязаны (*entirely entangled*). Помимо подкрепления позиций антидисциплинарной «идеологии», содержанием публикации явилась авторская концепция «цикла креативности Кребса». Наше первое прочтение ее сути сформулировано в предыдущем абзаце.

Представим читателю автора ремейка. Профессор MIT Нери Оксман (*Neri Oxman*, 1976, Израиль) — выпускница Technion (Хайфа), дизайнер и архитектор. Ее академический бэкграунд включает также изучение медицины (Hebrew University, Иерусалим) и архитектуры (Architectural Association School of Architecture, Лондон). Сегодня она — профессор MIT, основатель научно-практической дисциплины «Material ecology» («Экология материалов»).

Вскоре блог Ито пополнился рядом поясняющих публикаций сотрудников MIT Media Lab и профессоров MIT — уже представленной читателю Нери Оксман и Миджин Юн (*Meejin Yoon*, в другой транскрипции *Mijin Yun*, 1972, Сеул). Последняя также достаточно именита. Она — выпускница Cornell University (Корнеллского университета), бакалавр архитектуры (г. Итака, штат Нью-Йорк), окончила также Школу дизайна Harvard University (Гарвардского университета), преподает в MIT, стала первой в истории женщиной-деканом факультета архитектуры этого университета. Ее исследования лежат на пересечении архитектуры, техники (в особенности транспорта), общественного пространства и интерактивных сред. М. Юн — лауреат престижных премий, экспонент музеев Нью-Йорка, Чикаго, Валенсии, Токио, соучредитель и совладелец дизайнерской фирмы Höweler + Yoon Architecture, имеющей отделения в Бостоне, Массачусетсе и Мюнхене. Н. Оксман и М. Юн преподают в MIT курс «Design Across Scales» («Дизайн, пронизывающий масштабы») на материале из весьма различных областей знания — от микробиологии до астрофизики. В их понимании дизайн временами приобретает черты, более напоминающие рождение и воспитание ребенка, чем конструирование робота или автомобиля [24].

Авторитет MIT вообще, его инновационного подразделения MIT Media Lab в частности и фигуры Дзэйти Ито в особенности достаточно высок, чтобы на публикации в его блоге обратили внимание.

### **Рабочее определение креативности**

Мы полагаем уместным ввести здесь первичные представления относительно обсуждаемого предмета. Начнем рассмотрение креативности с ее индивидуального акта, т. е. с момента рождения новой формы и/или нового содержания в индивидуальном сознании. Новое в данной работе понимается субъективно. То есть новое есть нечто впервые мыслимое или делаемое данным субъектом, ранее неизвестное ему (фиксируемое таковым с разрешающей способностью индивидуального восприятия и на основании накопленного содержимого индивидуальной памяти со всеми ее текущими несовершенствами). Субъективный креативный акт квалифицируется таковым по критериям новизны самого субъекта [16].

Максимально креативен ребенок: он все делает впервые. Это — креативность первого рода. Непрерывно совершающееся познание мира непрерывно сужает поле первичной креативности становящегося человека. Одновременно увеличиваются возможности для вторичной, «комбинаторной» креативности. Под вторичной креативностью мы будем понимать порождение *относительной* новизны: культурный перенос [5] идей, понятий, структур из

одной области мира в другую. В фундаментальной работе Р. Флориды под новизной понимается исключительно новизна формы (см.: [20. С. 59]); видимо, этот автор ориентируется только на культурный перенос ввиду его количественного преобладания в практике креативности. Фундаментальные новшества типа изобретения колеса или эпохальных научных открытий остаются вне поля зрения этого автора.

Продукт акта креативности может быть использован самой породившей их личностью или/и быть подвергнут экспертизе соответствующих институтов общества. Продукт принимается к промышленному использованию, превращаясь в инновацию, либо отвергается (как «деревянный велосипед»). Способности личности к указанным формам креативности, как правило, обратно пропорциональны друг другу. Новые впечатления — очевидный ресурс наращивания потенциала вторичной креативности, и современный креативный класс активно его использует.

### **Интрига ситуации**

Когнитивная интрига ситуации состоит в следующем. В публикации Н. Оксман [27], в отличие от исследований Г. Кребса [8], рассматривается вовсе не экспериментально подтверждаемый непрерывно реализуемый цикл химических превращений, но нетривиальные отношения между четырьмя областями творческого исследования («creative exploration»), или, иначе говоря, четырьмя модальностями человеческой креативности, а именно: наукой, инженерией, дизайном и искусством. Эти отношения неоднозначны и нерегулярны, масштабные статистические исследования по ним пока отсутствуют, носитель креативности экспериментально не выделен.

Конечно, как говорил еще Аристотель, свойство ума состоит в том, чтобы находить различия сходных вещей и сходство различных. Но сколь велики могут быть различия в сопоставляемых вещах, не угрожающие конструктивности и инструментальности результатов мыслительной работы? Для субъектов массачусетского дискурса масштаб различий не критичен.

Их исходные представления о науке, инженерии и искусстве вполне традиционны. Оригинальной представляется следующая трактовка: «Дизайн, в его критическом воплощении (Критический Дизайн), осуществляется посредством мышления, порождающего спонтанные стратегии, кардинально противостоящие регулярным установкам, определяющим то, как мы используем искусственную среду и живем в ее пределах. В своем утвердительном воплощении (Аффирмативный Дизайн), Дизайн предлагает практичные и зачастую утилитарные решения, которые могут быть незамедлительно реализованы. Первый из них несет менталитет Искусства, в то время как границы между последним и Инженерией в ее лучших воплощениях трудно обозначить... Роль Дизайна — воплощение решений, максимизирующих <ту или иную> функцию и увеличивающих человеческий опыт; он “преобразует” полезность в поведение» [27].

### **Цикл креативности Кребса в трактовке Массачусетской школы**

«Антидисциплинарная гипотеза», являющаяся лозунгом MIT Media Lab, состоит в том, что в современном мире то или иное знание больше не может приписываться конкретным научным областям или всерьез считаться произведенным в четко очерченных дисциплинарных границах. Заявленная цель Н. Оксман состоит в том, чтобы «установить предварительную, но все же целостную картографию взаимосвязи между этими областями, где одна сфера может инициировать эволюционные либо революционные преобра-

зования (“@evolution”) в иных сферах и где один и тот же человек или проект могут актуализироваться во множестве суверенных областей» [27]. Приведенные рассуждения иллюстрируются допускающей многочисленные интерпретации схемой (рисунок).



Диаграмма Кребса в современной метафорической трактовке Н. Оксман

Вот простейшая из интерпретаций. Функциональным аналогом Кребсова аденозинового трифосфата Н. Оксман полагает некую ранее не замечавшуюся исследователями циклически циркулирующую по замкнутому контуру рисунка форму «интеллектуальной энергии». Приобщаясь к ней, ученые вдохновляются на исследования, в результате чего появляются новые знания. Они служат ресурсом для инженеров. Последние техническими разработками продуцируют ту или иную полезность, которая, в свою очередь, используется дизайнерами, не только доводящими эти разработки до товарного вида, но и придающими им новую потребительскую ценность. Впрочем, роль дизайнеров гораздо шире. Создаваемые ими артефакты воспаряют над утилитарностью, они шагают в художественные музеи и на улицы, чем провоцируются изменения в человеческом поведении. Эти изменения воспринимают в первую очередь деятели искусства. Они трансформируют своими творениями мировосприятие эпохи. Происходит смена художественных стилей, моды, образа жизни. При этом открывается доступ к новой информации в мире и о мире, вдохновляющей ученых на открытия.

Мы полагаем, читатель увидит в схеме множество дополнительных смыслов и возможных точек включения для себя. В частности, возможны инверсное прохождение цикла или его частей, туннельные переходы (так, «геодезические купола» Бакминстера Фуллера («бакиболы») помогли ученым визуализировать молекулу с формулой  $C_{60}$ , основанный на этой структуре класс молекул был назван «fullerenes» [27]).

Интересны перспективы топологических преобразований цикла Кребса — «восьмерка» и иные самопересекающиеся линии, спираль, глобус, его картографические проекции и т. д.

Схема может также стать полем для содержательных размышлений о соотношении природы и культуры, производства и восприятия, природы и производства, знания и информации и т. д.

Категория «интеллектуальная энергия» в определенной степени субъективна. Например, ее «заряд» зависит от того, находится ли творец в мире с собой и с окружающим миром в материальном, духовном, культурном смыслах.

Четверка «суверенных» областей, на которой базируется массачусетский дискурс, была предложена в 2007 г. (т. е. десять лет назад) Джоном Маэдой в виде квадратной таблицы в электронной публикации «Бермудский четырехугольник» [25].

Джон Маэда (*John Maeda*, 1966, Сиэтл) — американский дизайнер японского происхождения, выпускник MIT (компьютерные технологии), получил степень доктора философии (Ph. D.) в Art & Design, University of Tsukuba (Университете искусства и дизайна Цукуба, Япония). Он — почетный доктор College of Arts and Humanities University of Maryland, College Park (UMCP) — Колледжа искусств и гуманитарных наук Мэрилендского университета в Колледж-Парке (США), писатель. Кроме того, он партнер и директор по исследованиям созданной при Массачусетском технологическом институте компании MIT Media Lab, где работает над исследовательским проектом «Simplicity» («Простота»). Он профессор дизайна MIT, автор более десяти книг, две из которых изданы на русском языке [10; 11]. В 1999 г. Дж. Маэда вошел в рейтинг 21 наиболее значимой персоны XXI в. по версии журнала Esquire. Президент Род-Айлендской школы дизайна. Работы Дж. Маэды в области графического дизайна представлены в постоянных коллекциях Cooper-Hewitt, National Design Museum (Национального музея дизайна Купера-Хьюитта при Smithsonian Institution — Смитсоновском институте), Музея современного искусства Сан-Франциско, Музея современного искусства Нью-Йорка.

### Дисциплинарное отступление

Мы столь подробно проследили бэкграунд каждого из субъектов массачусетского креативного дискурса с целью найти хоть какие-то следы их психологической специализации, но почти безрезультатно (за исключением зафиксированного биографами сотрудничества Д. Ито с Т. Лири на уровне «семейного» кружка). Субъекты массачусетского дискурса не являются психологами по образованию. Они — яркие представители креативного класса. Известный американский социолог Р. Флорида определяет его как совокупность людей, экономическая функция которых состоит в создании новых идей, технологий, креативного содержания. За прошлый век их численность выросла на порядок. Сюда относятся «люди, занятые в научной и технической сфере, архитектуре, дизайне, образовании, искусстве, музыке и индустрии развлечений...» [20. С. 23]. Знаменательно, что в этом перечислении нет разграничения сфер науки, техники, дизайна, искусства. Исходным пунктом для выделения новой социальной общности Р. Флорида заявляет экономику. Уровень заработка представителей креативного класса позволяет им не только не думать о выживании, но и обеспечивать себе любую мыслимую степень комфорта и в полной мере удовлетворять весьма изощренные эксклюзивные потребности. По оценке Р. Флориды, обсуждаемому классу принадлежит 38 млн работающих американцев и 13 млн россиян (данные 2002 г.), что подтверждает актуальность рассматриваемой темы для нашей страны. США и Россия, по мнению американского автора, претендуют на мировое лидерст-

во в области креативного ресурса, под которым понимается в первую очередь численность креативного класса.

Для разделяемого представителями креативного класса общего творческого этоса<sup>1</sup> становящейся культурно-экономической формации важны в первую очередь креативность, самобытность и личные заслуги «по гамбургскому счету». Автор не углубляется в измерение или иные способы оценки эстетических, гуманистических, нравственных аспектов создаваемых креативным классом творений. На обложке русского издания его книги изображена обобщенная человеческая фигура (подобная сюрреалистическим скульптурам, украшающим улицы лондонского Сити). Согласно фантазии книжного дизайнера, одна половина головы символической фигуры темная, другая светлая, чем, вероятно, подчеркивается паритет позитивных и негативных возможностей нового субъекта европейской истории. Приведенные в книге Р. Флориды результаты социологических исследований показывают, что ценности креативного класса включают индивидуализм, меритократическое мироощущение, мобильность, разнообразие, открытость, терпимость к самым экзотическим проявлениям всевозможных субкультур, легкость установления и разрыва контактов (вплоть до анонимности существования контактера), гендерное и расовое равноправие (см.: [20. С. 94—100]). В некоторых креативных фирмах от некогда угнетающего дресс-кода осталось единственное пожелание: не посещать столовую босиком.

Поскольку элементами цикла креативности Кребса служат онтологические картины, лежащие «за психологией», мы квалифицируем ее создателей de facto как стихийных практических метапсихологов, целенаправленно экспериментирующих с манифестациями собственного мышления. Если методы их работы трудно назвать психологическими, то ее результаты, несомненно, представляют собой богатый материал для будущих собственно психологических исследований.

Метапсихологию мы понимаем отнюдь не во фрейдистском смысле, а скорее в трактовке, близкой к А. Реберу [15], сближающему ее с номотетическим подходом. В рассматриваемом случае речь идет о четырех областях человеческой деятельности, относительно каждой из которых психологам определено есть что сказать: о психологии художника, психологии ученого и т. д. Субъекты массачусетского дискурса, по существу, утверждают, что **при номотетическом шаге — смене установки на область деятельности (и на фундирующую ее онтологическую картину — добавим мы) происходит выделение творческой энергии, повышающее уровень креативности**. Иными словами, номотетическая динамика (или/и неразрывно связанная с ней онтологическая динамика) стимулирует креативность. Мы полагаем, что в век инновационной экономики столь масштабная гипотеза заслуживает тщательнейшей теоретической и экспериментальной проработки со стороны представителей психологической науки.

### Обсуждение деталей цикла креативности

Предложенная Дж. Маэдой квадратная таблица 2 × 2 поля генеральных областей деятельности получила имя автора. Кроме того, Дж. Маэда использует обозначение «Плодотворная (со сленговой коннотацией — забавная) золотая матрица» («Rich Gold matrix») [26]. Как заявляет Н. Оксман в цитированном выше эссе, каждое поле матрицы «посвящено своеобразному видению, в котором можно прочитывать мир, а также действовать в мире». Каж-

<sup>1</sup> Этос означает «преобладающий дух или характер культуры» [20. С. 35].

дое видение несет определенную миссию, а именно: «наука — исследование, инженерия — изобретение, дизайн — коммуникацию, искусство — выражение». На основании приведенных характеристик мы полагаем, что автор эссе признает существование в каждом поле обсуждаемой матрицы свойственной именно ему рабочей онтологии. Даже в пределах одного поля, например поля науки, «материаловед исследует физический состав феномена через “призму” его свойств. А биолог смотрит на мир не через “призму” свойств, а скорее через “призму” функций... Если бы они совместили эти видения, то могли бы сопоставить свойства и элементы поведения» [27].

В своем эссе Н. Оксман использует также метафору «четырех шляп креативности», т. е. четырех способов существования (мы бы сказали — ролей) мыслящего и творящего существа. Главный вопрос автора эссе, оставленный без ответа: «Как осуществлять навигацию по атласу, который вычерчивается не для носителей четырех шляп, а для обладателя одной пары обуви, и, следуя которому, мы можем... существовать во множестве мест одновременно? ...Существует ли возможность понять культуру творчества, которая превосходит двумерную евклидову геометрию — ведь четыре плацдарма творчества соответствуют четырем “шляпам”, — и перейти к подходу более целостному, интегративному атласу, в чем-то подобному глобусу? ...Как могут сосуществовать наши одновременные воплощения в каждом из этих полей, взаимодействуя осмысленно и продуктивно? Может работа в пределах одного из этих полей производить своего рода “творческую энергию”, которая облегчает переход к другому полю?» В этом замечании можно увидеть «биохимический след» диаграммы, явившийся исходной точкой совершенного ей трансдисциплинарного культурного переноса. Вероятно, выбор биохимического прототипа произошел не без влияния медико-биологического образования автора нового концепта (Н. Оксман).

Как известно, концептом считается «единица речевого высказывания... характеризующая акт понимания и его результат, полученный в коммуникации» [23. С. 387]. Созидательный смысл рассматриваемого концепта мы видим в имплицитном утверждении, что акт креативности (при углубленном рассмотрении — цикл креативности, т. е. процесс трансформации окружающей очевидности посредством новшества) может/должен быть связан с прохождением определенных фаз. Возможно, переход мыслителя из одного локуса обсуждаемого цикла в другой играет роль катализатора креативности?

Однако «...в то время как способность пребывать во всех четырех локусах одновременно требует такого вида экспертных знаний, который отрицает экспертные знания, это — неперемное условие для уверенного продвижения» [27].

Обсуждаемой публикации предшествовала проведенная в рамках антидисциплинарной тематики конференция в MIT в июле 2015 г., посвященная так называемым узловым объектам. Организаторами конференции выступили Паола Антонелли (*Paola Antonelli*, 1963, Сассари, Сардиния, старший научный сотрудник отдела архитектуры и дизайна Музея современного искусства, Нью-Йорк), Кевин Славин<sup>1</sup> (*Kevin Slavin*, профессор медиаискусств и наук, основатель группы «Playful Systems» («Игривые системы») в компании MIT Media Lab) и уже известная читателю Нери Оксман. Под «узлом» авторы разрабатываемой теории понимают систему, содержащую замкнутый контур: в его когнитивной структуре нет входов, воспользовавшись которыми можно

<sup>1</sup> Одно из его популярных высказываний: «Мы пишем код, который не можем понять, с последствиями, которые не можем контролировать» [29].

выстроить монодисциплинарную причинно-следственную цепочку появления объекта и его развития до текущего уровня. Участники сосредоточились на четырех объектах-архетипах, обладающих статусом «узла»: телефоне, кирпиче, биткоине и стейке, казалось бы бесспорно принадлежащих сферам коммуникации, искусственной среды, торговли и кулинарии соответственно. Однако исследователи выявили необходимость обращения ко многим другим сферам знаний и практик, чтобы убедительно позиционировать исследуемые объекты в культуре. На этих примерах цикл креативности Кребса был опробован как когнитивная концепция.

### **Цикл креативности Кребса в ряду семиотических машин**

Для более полного понимания предмета постараемся взглянуть на цикл креативности Кребса извне. С этой целью укажем, что он принадлежит семантическому ряду семиотических машин. Термин «семиотическая машина» в последнее время становится все более распространенным [3; 6], причем часто воспринимается в качестве метафоры. Иногда семиотическую машину полагают типом дискурса. В. М. Розин определяет семиотические машины как «заданные в языке или схемах системы культурных норм деятельности и мышления» [18. С. 45]. Мы полагаем, что упомянутые системы (точнее, подсистемы) культурных норм, «заданные в языке или схемах», которые могут быть предъявлены самому субъекту культуры и/или группе, являются всего лишь интерфейсами семиотических машин — схемами, отражающими их устройство и позволяющими осуществлять настройку этих машин. Сама же семиотическая машина существует не в пространстве знаков или их вербальных представлений, она сформирована из психических, психосоматических, кинестетических организованностей и организованностей внешнего мира (например, институтов социума). Это определенный тип мифа, понимаемого в смысле работ [16; 17]. Напомним читателю, что миф — это сопоставляемая со способом существования конкретной личности или конкретного сообщества гетероморфная циклическая траектория в пространстве интегрального мира, включающем внешний и внутренний мир человека. Она нормирует способ мышления человека и, соответственно, способ организации его деятельности во внешнем мире. Полноценный миф (и полноценная семиотическая машина) опирается также на подсознательные процессы человеческой психики, что обеспечивает этой организованности энергетическую подпитку. В пространстве внутреннего мира человека эта траектория поддерживается исторически сложившимися когнитивными структурами, ценностями, структурами бессознательного; в пространстве внешнего мира — институтами общества и социальным окружением человека. Культура в целом есть исторически сложившаяся совокупность мифов. Семиотическая машина креативности входит в эту совокупность.

Семиотическая машина тем мощнее, чем большее количество людей ей принадлежит — разделяет упомянутую локальную подсистему культурных норм. Семиотические машины массового использования со временем приобретают и наращивают свое институциональное обустройство за счет привычек и обыкновений контингента участников в той части своего существа, которая принадлежит внешнему миру.

Семиотическая машина является частным случаем мифа с обозримым по количеству и смыслу знаков рациональным когнитивным интерфейсом. Интерфейс открыт индивидуальному мышлению. Иными словами, он осознаваем (рефлектируем). Поэтому он может быть экстериоризован,

эксплицирован в знаковой форме, подвергнут индивидуальному и коллективному анализу и реинжинирингу. Однако модернизированные семиотические машины и «новоделы» далеко не всегда приживаются, поскольку в общем случае учет всех значимых особенностей внешнего мира, обеспечивающий жизнеспособность носителя семиотической машины, является задачей необозримой сложности.

Способ существования мифа подробно описан в [16; 17], поэтому далее мы приведем несколько примеров когнитивных интерфейсов распространенных семиотических машин построения будущего. Интерфейс семиотической машины есть набор позиций в некотором символическом пространстве, правил перехода условного фокуса активности между ними и способов оценки результатов единичного перехода или их совокупности.

Вероятно, наиболее древняя из дошедших до нас семиотических машин имеет интерфейс в виде набора 64 гексаграмм китайской «Книги перемен» [22]. Поскольку тысячелетия назад изменения обществ вообще и общества Древнего Китая в частности происходили крайне медленно, течение времени воспринималось как циклический процесс. Набор гексаграмм позволяет опознать текущую ситуацию (т. е. свое текущее положение в вечном цикле) в терминах состояния Неба, Земли и находящегося между ними Человека, спрогнозировать грядущие естественные перемены внутри цикла и схематизировать достижение собственного интереса на том или ином фрагменте цикла. Конкретизация практических шагов, символизируемых гексаграммой, естественно, ситуативна.

Данная семиотическая машина до сих пор определяет менталитет огромной части населения Востока, несмотря на растущее внешнее приобщение к европейскому образованию. Это вырастает в грозную проблему для целых наций, поскольку реальные траектории мировых процессов все более отклоняются от циклических. Впрочем, хронический кризис свидетельствует, что концептуальное оснащение выпускников европейских и американских университетов также отстает от жизни.

Не решает проблемы и другая древнекитайская семиотическая машина — «36 стратагем», даже многократно расширенная [4]. Ее интерфейс представляет собой набор жестких шаблонов для принятия решений в основных жизненных ситуациях. Общеизвестность этого интерфейса сегодня может повышать уязвимость субъекта, принимающего шаблонные решения в рыночной среде. Функционирование данной семиотической машины лишено цикличности.

Упомянем в этом ряду буддистское Колесо сансары (цикл перерождений, внутри которого, согласно ряду учений, личность имеет некоторую свободу выбора, определяемую наработанной кармой), Великие и малые арканы Гермеса Трисмегиста [1; 21], круг зодиака.

Вряд ли нужно доказывать, что в современном мире востребованы нестандартные решения. Этой проблеме посвящена большая библиография.

В отечественной школе конструирования новых идей на основе ТРИЗ разработан ряд неалгоритмических, частично алгоритмизированных и алгоритмических методов конструирования новых идей [12]. Заметим, что эти методы относятся в основном к области инженерии. Они лишены цикличности и базируются в основном на комбинаторике последовательного перебора характеристик разрешаемой ситуации.

В работе [2] предложено решать возникающие проблемы, увеличивая степень осознанности процессов собственного мышления. Этим автором

введен термин «латеральное мышление»<sup>1</sup>. Оно предусматривает осознанную смену точек зрения на проблему исходя из соображений рациональной организации коллективной деятельности по разрешению проблемы. На основании большого экспериментального материала Э. Боно разработал методику, предусматривающую последовательную смену шести ролевых установок и, соответственно, способов мышления: эмоционального, критического, оптимистического, творческого, управленческого и фактографического (систематизирующего цифры и факты). Однако в области собственно творческого мышления автор не дает кардинальных решений. Предлагаются простейшие приемы, например перебор случайных вариантов. Остальные рассматриваемые в книге способы мышления являются подготовкой к творческому акту либо к коллективной реализации его результатов.

Субъектами массачусетского дискурса сделан принципиальный шаг. Они вышли на уровень цивилизационной проблематики и предлагают повысить «градус нестандартности» решений револьверной сменой рабочих онтологий согласно диаграмме Кребса.

### **Когнитивный резонанс «ремейка»**

Всего через 2,5 месяца после исходного информационного события, а именно 30.03.2016, в Вене состоялась очередная (23-я) Европейская конференция по кибернетике и системным исследованиям памяти Берталанфи, имеющая 45-летнюю традицию. Для нее организаторы избрали название «Видение будущего. Какая жизнь нам нужна?» («Future vision. What life do we want?»). Схема цикла Кребса была избрана стержнем и символом конференции, что говорит о взрывном резонансе публикации в блоге Д. Ито. Обмен идеями в современном научном мире происходит стремительно. Всего через 75 дней после того, как сотрудники MIT вбросили идею в Сеть, она воплотилась в международную конференцию в Европе, причем провел ее авторитетнейший научный центр, имеющий полувековую историю. Один из соавторов данного текста участвовал в работе упомянутой конференции с докладом «Дизайн как деятельность по преодолению разрыва между непрерывностью и дискретностью (на примере институциональной трансформации университета в условиях вызовов глобального рынка)» [28] от кафедры стратегического планирования и методологии управления МИФИ. Что показала конференция? Ее участники исследовали многочисленные воплощения креативного цикла Кребса в различных предметных областях. Использование этого концепта позволило им находить неочевидные параллели и предлагать варианты их конструктивного употребления.

### **Дальнейшие перспективы**

По нашему мнению, «цикл Кребса» может быть использован как механизм генерации возможных шагов развития крупномасштабной системы. Схема «цикла креативности Кребса» имеет многозначный метафорический характер. Интеркардинальные точки схемы, а также подобласти внешнего и внутреннего пространств соотнесены с основными культурными, научно-философскими, экономическими, деятельностными категориями современности (восприятие, культура, природа, производство). Скупость пояснений авторов «ремейка» оставляет свободу трактовкам. Цикл креативности

<sup>1</sup> Латеральное мышление — подход к решению проблем, при котором человек смотрит на проблему под разными углами, пытаясь найти наилучшее решение. Этот подход считается альтернативой неуклонному продвижению к цели и чаще позволяет найти разные способы решения одной и той же проблемы [9].

Кребса может быть понят как рекомендация циклической «смены шляп мышления» актора в его «индивидуальной мыслительной лаборатории» (термин И. Т. Касавина [5]), либо как оптимальный набор функциональных мест при построении творческого коллектива (управленческой команды), либо как фиксируемая культурологами последовательность смены фаз в развитии мировой культуры/цивилизации, либо как указание на одновременное протекание всех упомянутых разноуровневых процессов в различных временных масштабах и как открывающаяся возможность встраиваться в них оптимальным образом. Происходит ли такое движение само собой всегда? Или иногда, в силу определенных причин? Или оно может быть сконструировано и «запущено»? Можно ли построить тренинги креативности, основанные на индивидуальном или/и групповом движении по диаграмме Кребса? Эти и многие другие вопросы ждут своих исследователей.

*Кафедра стратегического планирования и методологии управления МИФИ в качестве эксперимента начала использовать концепт семиотической машины креативности в учебном процессе.* Здесь можно говорить об опыте предписываемого самоопределения, понимаемого в смысле системомыследеятельностной методологии Г. П. Щедровицкого или, фигурально говоря, о «револьверной» онтологии. Первые результаты работы изложены в [13].

Доказательные результаты в данной области могут быть получены только с помощью лонгитюдных исследований. Данная статья претендует лишь на статус постановки проблемы разработки и осуществления соответствующей программы исследований. Эти исследования, несомненно, расширят арсенал педагогики креативности [7; 14; 19].

In January, 2016 the new concept of activization of creativity function by means of the semiotics machine of creativity (named «Krebs's Creativity Cycle») was published. It was offered by scientists of the «Laboratories of antidisciplinary research», Massachusetts Institute of Technology (MIT). We discuss it in comparison to a number of prototypes and to a value system of the creative class. The latter is given in interpretation of the famous American sociologist R. Florida. As the working elements of the mentioned semiotics machine are the ontological pictures lying «behind psychology», we qualify the creators of it de facto as the spontaneous meta-psychologists who are purposefully experimenting with manifestations of their own thinking. The semiotics machine is a certain type of the myth. Its interface — some local subsystem of cultural norms expressed in a text and/or in signs and therefore available to understanding — can be reflected and upgraded if it is expedient.

**Keywords:** methodology, psychology, antidisciplinarity, postdisciplinarity, ontology, myth, organization, interface, reflection, mechanism, discourse, creativity.

## Литература

1. Банцхаф, Х. Таро и путешествие героя. Мифологическая подоплека старших арканов / Хайо Банцхаф. — М.: КСП+, 2002. — 288 с.
2. Банцхаф, Х. Таро и путешествие героя. Мифологическая подоплека старших арканов / Hajo Banchaf. — М.: КСП+, 2002. — 288 с.
3. Боно, Э. де. Шесть шляп мышления / Э. де Боно. — СПб.: Питер Паблишинг, 1997. — 256 с.
4. Боно, Э. де. Шесть шляп мышления / Je. de Bono. — СПб.: Piter Publishing, 1997. — 256 с.
5. Гриценко, В. П. Социальная семиотика / В. П. Гриценко. — Екатеринбург, 2006. — С. 77—101.
6. Гриценко, В. П. Социальная семиотика / V. P. Gricenko. — Ekaterinburg, 2006. — S. 77—101.
7. Зенгер, Х. фон. Стратегемы. О китайском искусстве жить и выживать / Х. фон Зенгер. — М.: Эксмо, 2006. — Т. 1. — 512 с.; Т. 2. — 1024 с.
8. Зенгер, Х. фон. Стратегемы. О китайском искусстве жить и выживать / H. fon Zenger. — М.: Jeksmo, 2006. — Т. 1. — 512 с.; Т. 2. — 1024 s.
9. Касавин, И. Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / И. Т. Касавин. — СПб.: Изд-во РХГИ, 1999. — 408 с.
10. Касавин, И. Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / I. T. Kasavin. — SPb.: Izd-vo RHGI, 1999. — 408 s.
11. Коробкина, А. Н. Медиафилософия как семиотическая машина смыслопорождения / А. Н. Коробкина // Филос. науки. — 2012. — № 4. — С. 45—47.

*Korobkina, A. N.* Mediafilosofija kak semioticheskaja mashina smysloporozhdenija / A. N. Korobkina // *Filos. nauki.* — 2012. — № 4. — S. 45—47.

7. Креативная педагогика: методология, теория, практика / под ред. Ю. Г. Круглова. — М. : МГОПУ им. М. А. Шолохова : Альфа, 2002. — 240 с.

*Kreativnaja pedagogika: metodologija, teorija, praktika / pod red. Ju. G. Kruglova.* — М. : МГОПУ им. М. А. Шолохова : Al'fa, 2002. — 240 s.

8. *Кребс, Г.* Превращение энергии в живых системах / Г. Кребс, А. Корнберг. — М. : Наука, 1959. — 173 с.

*Krebs, G. Prevrashhenie jenerгии v zhivyh sistemah / G. Krebs, A. Kornberg.* — М. : Nauka, 1959. — 173 s.

9. Латеральное мышление [Электронный ресурс] // *Больш. психол. энцикл.* — Режим доступа: <http://psychology.academic.ru/7646/Латеральноемышление>

*Lateral'noe myshlenie [Jelektronnyj resurs] // Bol'sh. psihol. jencikl.* — Rezhim dostupa: <http://psychology.academic.ru/7646/Lateral'noemyshlenie>

10. *Маэда, Дж.* Редизайн лидерства / Дж. Маэда. — М. : Альпина Паблшер, 2012. — 103 с.

*Majeda, Dzh. Redizajn liderstva / Dzh. Majeda.* — М. : Al'pina Pablisher, 2012. — 103 s.

11. *Маэда, Дж.* Законы простоты / Дж. Маэда. — М. : Альпина Паблшер, 2015. — 116 с.

*Majeda, Dzh. Zakony prostoty / Dzh. Majeda.* — М. : Al'pina Pablisher, 2015. — 116 s.

12. *Михайлов, В. А.* Научное творчество. Методы конструирования новых идей на основе ТРИЗ / В. А. Михайлов, П. М. Горев, В. В. Утемов. — М. : Ленанд, 2016. — 144 с.

*Mihajlov, V. A. Nauchnoe tvorcestvo. Metody konstruirovaniya novyh idej na osnove TRIZ / V. A. Mihajlov, P. M. Gorev, V. V. Utemov.* — М. : Lenand, 2016. — 144 s.

13. *Молчанов, А. Н.* Возможная роль концепта диаграммы Кребса в развитии аспекта человеческого капитала крупномасштабной системы на примере МИФИ / А. Н. Молчанов, Д. В. Реут, Е. А. Тишина // *Управление развитием крупномасштабных систем MLSD'2016* : сб. науч. тр. — М., 2016. — С. 274—283.

*Molchanov, A. N. Vozmozhnaja rol' koncepta diagrammy Krebsa v razvitii aspekta chelovecheskogo kapitala krupnomasshtabnoj sistemy na primere MIFI / A. N. Molchanov, D. V. Reut, E. A. Tishina // Upravlenie razvitiem krupnomasshtabnyh sistem MLSD'2016* : sb. nauch. tr. — М., 2016. — S. 274—283.

14. *Морозов, А. В.* Креативная педагогика и психология / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. — М. : Акад. проект, 2001. — 301 с.

*Morozov, A. V. Kreativnaja pedagogika i psihologija / A. V. Morozov, D. V. Chernilevskij.* — М. : Akad. projekt, 2001. — 301 s.

15. *Ребер, А.* Метапсихология / А. Ребер // *Большой толковый психологический словарь* : в 2 т. — М., 2000. — Т. 1.

*Reber, A. Metapsihologija / A. Reber // Bol'shoj tolkovyj psihologicheskij slovar' : v 2 t.* — М., 2000. — Т. 1.

16. *Реут, Д. В.* Сладкое проклятие креативности / Д. В. Реут // *Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций (CASC'2001)* : тр. 1-й междунар. конф., Москва, 11—12 окт. 2001 г. — М., 2001. — С. 91—123.

*Reut, D. V. Sladkoe prokljatие kreativnosti / D. V. Reut // Kognitivnyj analiz i upravlenie razvitiem situacij (CASC'2001)* : tr. 1-j mezhdunar. konf., Moskva, 11—12 okt. 2001 g. — М., 2001. — S. 91—123.

17. *Реут, Д. В.* О детерминации процессов мышления в распределенном организме мифа / Д. В. Реут // *Мир психологии.* — 2009. — № 2. — С. 115—123.

*Reut, D. V. O determinacii processov myshlenija v raspredelennom organizme mifa / D. V. Reut // Mir psihologii.* — 2009. — № 2. — S. 115—123.

18. *Розин, В. М.* Детство как культурный и психологический феномен / В. М. Розин // *Мир психологии.* — 2015. — № 1. — С. 34—47.

*Rozin, V. M. Detstvo kak kul'turnyj i psihologicheskij fenomen / V. M. Rozin // Mir psihologii.* — 2015. — № 1. — S. 34—47.

19. *Торшина, К. А.* Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии [Электронный ресурс]. — М., 1997. — Режим доступа: <http://www.hr-portal.ru/article/Torshina>

*Torshina, K. A. Sovremennye issledovanija problemy kreativnosti v zarubezhnoj psihologii [Jelektronnyj resurs].* — М., 1997. — Rezhim dostupa: <http://www.hr-portal.ru/article/>

20. *Флорида, Р.* Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. — М. : Классика XXI, 2011. — 432 с.

*Florida, R. Kreativnyj klass: ljudi, kotorye menjajut budushhee / R. Florida.* — М. : Klassika XXI, 2011. — 432 s.

21. *Шмаков, В.* Священная книга Тота. Великие Арканы Таро / В. Шмаков. — М. : София, 1996. — 397 с.

*Shmakov, V. Svjashhennaja kniga Tota. Velikie Arkany Taro / V. Shmakov.* — М. : Sofija, 1996. — 397 s.

22. *Шуцкий, Ю. К.* Китайская классическая книга перемен / Ю. К. Шуцкий. — М., 1993. — 606 с.

- Shuckij, Ju. K.* Kitajskaja klasičeskaja kniga peremen / Ju. K. Shuckij. — M., 1993. — 606 s.
23. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. — М.: Канон + : РООИ «Реабилитация», 2009. — 1248 с.
- Jenciklopedija jepistemologii i filosofii nauki. — M. : Kanon + : ROOI «Reabilitacija», 2009. — 1248 s.
24. *Joichi, I.* Designand Science [Electronic resource] / I. Joichi. — Mode of access: <http://www.pubpub.org/pub/designandscience>
25. *Maeda, J.* Bermuda Quadrilateral [Electronic resource] / J. Maeda. — Mode of access: <https://designhugger.wordpress.com/2007/03/>
26. *Maeda, J.* The Gold Matrix revisited [Electronic resource] / J. Maeda. — Mode of access: [http://ic-pod.typepad.com/design\\_at\\_the\\_edge/2007/11/red.html](http://ic-pod.typepad.com/design_at_the_edge/2007/11/red.html)
27. *Oxman, N.* Age of Entanglement. An inaugural essay for the Journal of Design of Science. Joi Ito's Web. (2016) First published on 01/13/16 [Electronic resource] / N. Oxman. — Mode of access: <http://pubpub.media.mit.edu/pub/AgeOfEntanglement>
28. *Reut, D.* Design as an activity for overcoming the gap between continuity and discreteness / D. Reut, P. Baranov, V. Maracha // Institutional transformation of the university as the answer to global market challenges / European meetings on cybernetics and System research. — Vienna, 2016. — P. 98—100.
29. *Slavin, K.* How algorithms shape our world [Electronic resource] / K. Slavin. — Mode of access: [https://www.ted.com/talks/kevin\\_slavin\\_how\\_algorithms\\_shape\\_our\\_world?language=ru](https://www.ted.com/talks/kevin_slavin_how_algorithms_shape_our_world?language=ru)

## В проблемном поле психологии

### *Профессия психолога<sup>1</sup>*

*Г. В. Бурменская*

#### **Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития и психологического благополучия детей и подростков**

В статье рассматриваются вопросы теории и практики возрастнo-психологического консультирования родителей по широкому спектру вопросов психического развития детей и подростков. Представлены теоретические основания и понятия возрастнo-психологического подхода: психологический возраст, психологический диагноз и его структура, условно-вариантный прогноз развития и др. Приводятся актуальные виды психологического неблагополучия у детей, возникающие в связи с рядом тенденций изменения детства и родительства в современном российском обществе. Взаимодействие психолога и родителей в ходе консультирования рассматривается как организация процесса ориентировки родителей в содержании и условиях развития и психологического благополучия детей и подростков.

**Ключевые слова:** психологический возраст, психологическое благополучие и неблагополучие ребенка, психологический диагноз, прогноз психического развития, возрастнo-психологический подход в консультировании.

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики.

*Л. С. Выготский.* Проблема возраста

За последние десятилетия возрастная психология уверенно вышла за рамки в основном чисто академической дисциплины. Во все большей степени она становится основанием для разработки разнообразных направлений практической помощи детям, родителям, учителям и иным лицам, причастным к проблемам развития, воспитания и обучения детей и подростков. Цели такой помощи — способствовать их оптимальному познавательному развитию, становлению гармоничной личности, эффективному обучению и психологическому благополучию.

<sup>1</sup> В продолжение обсуждения темы «Проблемные ситуации психологии XXI века», затронутой в журнале «Мир психологии». См.: 2016. — № 4.

Понятие «психологическое благополучие/неблагополучие» (well-being) относительно недавно, но прочно вошло в обиход отечественной психологии. Несмотря на широкое значение, оно весьма удачно дополнило систему понятий, сложившуюся ранее в возрастной психологии. Понятие «*психологическое благополучие*» акцентирует значимость *субъективной* стороны отношения ребенка к своей жизни, прежде всего его эмоциональной составляющей, в отличие от понятия «*психическое развитие*», характеризующего течение онтогенеза с точки зрения его соответствия возрастным закономерностям, и понятия «*психическое здоровье*», адекватного парадигме «норма — патология». По сути, психологическое благополучие/неблагополучие — это интегральная оценка актуального психологического состояния, которое у детей разного возраста бывает нередко осложнено хроническим напряжением, тревогой, негативными эмоциональными переживаниями, внутри- и межличностными конфликтами.

Многообразии направлений современной практики в сфере детского и подросткового развития, ориентированных на их психологическое благополучие, — предмет специального рассмотрения. В данной статье мы попытаемся охарактеризовать практическую деятельность одного из таких направлений — возрастно-психологического подхода в консультировании родителей, детей и подростков, развиваемого на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова [3; 4; 7; 8].

#### **Актуальность возрастно-психологического консультирования в период меняющегося детства**

Отметим вначале чрезвычайную *востребованность* в современном российском обществе консультативной помощи психологов по поводу детей разных возрастов как их родителями, семьей, так и представителями образовательных учреждений — педагогами и воспитателями школ и детских садов. Хотя признаки «кризиса детства» (а значит, и «кризиса родительства») стали ощутимыми еще в середине 80-х гг. прошлого столетия, дав основание для продуктивных дискуссий [5], подлинные масштабы этого социально-психологического феномена стали нарастать вместе с драматическими преобразованиями в стране в период 90-х гг., когда претерпели решительные изменения ценностные ориентиры и социально-экономические условия развития детей и подростков, система школьного, дошкольного и дополнительного образования и даже институт семьи получил мощный импульс для диверсификации своих форм.

Разносторонний анализ глубинных изменений современного детства и обусловленных им психолого-педагогических проблем можно найти в целом ряде публикаций отечественных и западных ученых [1; 2; 12; 13; 15; 16; 17; 19]. Рассмотрим, как проявляются эти изменения в практике возрастно-психологического консультирования (ВПК), однако с учетом того ограничения, что в его сферу попадают главным образом семьи, члены которых по собственной инициативе обращаются к психологу, а значит, их круг не отражает всех слоев общества, оставляя в стороне наиболее проблемные и социально неблагополучные семьи.

Опыт консультативной практики подтверждает, что принципиальный момент происходящих изменений связан со все более явным отходом родителей от бытовавшей ранее более или менее общей, так сказать, «традиционной» модели воспитания детей и взаимодействия с ними. Глубокая политико-идеологическая и социально-экономическая трансформация российского общества, начавшаяся в 90-х гг. прошлого столетия, не обошла стороной и

область обыденных представлений о развитии, воспитании и образовании. В сознании значительной части нового поколения молодых родителей произошла дискредитация традиционной модели родительства и детства как неадекватной задачам и ценностям нового общества при отсутствии сколько-нибудь ясной альтернативной модели (философский анализ трансформации современного детства см.: [12]). Суть сложившейся ситуации четко выразил один из молодых родителей: «Растить и воспитывать детей, как раньше, нельзя. Вопрос в том, как можно и нужно?» Высокая воспитательная неуверенность значительной части родителей, хорошо известная психологам и раньше, приобрела иной масштаб и качество. Из феномена повышенной податливости и уступчивости поведения отдельных родителей по причинам их индивидуально-психологических особенностей [20] она превратилась в массовую дезориентацию в отношении базовых целей, ценностей и задач воспитания, образцов и форм взаимодействия, способов контроля за поведением детей (проблема поощрений и наказаний) и т. д.

Подобная неуверенность коснулась практически всех сторон развития и воспитания детей в семье и, к сожалению, создала благоприятные условия для распространения коммерчески ориентированных практик, не обоснованных и, более того, подчас идущих вразрез с благополучием и логикой детского развития, например форсирование раннего обучения, приобщение к не соответствующей возрасту видеопродукции и др., что имеет свои очевидные негативные эффекты [17]. Неудивительно, что в этой ситуации потребность семей в психологической помощи существенно возросла. При этом наиболее типичными стали жалобы и запросы родителей в связи с неудовлетворенностью взаимоотношениями с детьми, их разнообразными проблемами в поведении и общении со сверстниками, а также недостаточными успехами в учебе. Это во-первых.

Во-вторых, наблюдается значительный рост числа детей, испытывающих существенные психологические трудности, которые прямо или косвенно связаны с ослаблением их здоровья. Статистический анализ обращений за консультацией показывает, что «чисто психологические» проблемы у детей и подростков встречаются менее чем в половине случаев, а в остальной части они сочетаются с той или иной степенью ослабления их нервно-психического здоровья. В качестве одного из наиболее распространенных и существенных по своему влиянию неврологических расстройств выступает так называемая минимальная мозговая дисфункция (ММД). Медики рассматривают ММД как негрубую и полиморфную по своим проявлениям патологию ЦНС, возникающую в результате перинатальных нарушений. Хотя она и считается «негрубой», тем не менее обуславливает такую многообразную и ощутимую симптоматику, как повышенная умственная утомляемость, трудности сосредоточения, отвлекаемость, снижение произвольной регуляции деятельности, эмоциональная лабильность и др. Нейропсихологи связывают с ММД возрастную незрелость высших психических функций (внимание, память, мышление), некоторые характерные трудности в обучении, особенно заметные при формировании базовых учебных навыков письма, чтения и счета, а также определенные поведенческие проблемы (слабость произвольной регуляции, повышенная импульсивность, неорганизованность, эмоциональная неустойчивость и др.).

Можно видеть, таким образом, что формирование у детей высших психических функций в условиях пусть и «минимальных» нарушений ЦНС оказывается ощутимо осложнено, что, в свою очередь, прямо или косвенно способствует возникновению разнообразных проблем в поведении и взаимоотноше-

ниях, обучении и воспитании детей. В условиях интенсификации школьных нагрузок и усложнения учебных программ дети с ослабленными показателями нервно-психического здоровья в первую очередь оказываются хронически неуспешными. Ситуация усугубляется тем, что неврологические предпосылки подобных проблем чаще всего остаются недиагностированными и тогда проблемы ребенка приписываются либо его недостаточным способностям, либо его слабым волевым и личностным качествам. Таким образом, нередко вместо оказания помощи семья и школа неправомерно переводят проблему в плоскость негативного оценивания личности ребенка и возлагают на него моральную ответственность за недостаточную успешность — со всеми вытекающими для ребенка драматическими последствиями в виде хронического стресса, тревожных состояний, снижения самооценки, невротизации или протестных реакций. Значительная роль в своевременном выявлении учащихся с ослабленным нервно-психическим здоровьем и выработке для них индивидуализированной системы требований и помощи принадлежит психологам. Заметим, что возрастной психолог нередко оказывается *первой* «инстанцией», к которой обращаются встревоженные, озабоченные или не удовлетворенные успехами и поведением ребенка родители. По этой причине ВПК сталкивается с практически неограниченным многообразием родительских запросов и жалоб, в котором можно условно выделить проблемы трех основных уровней:

- 1) проблемы психологического благополучия/неблагополучия в рамках нормативно протекающего развития ребенка;
- 2) не соответствующие оптимуму субнормативные (иначе говоря, «трудные» или проблемные) варианты психического развития детей, связанные с разнообразными ограничениями здоровья, пограничными состояниями либо ярким своеобразием иного рода (например, акцентуации характера и др.);
- 3) психологические проблемы, возникающие в связи с наличием нарушений или расстройств, достигающих клинического уровня, т. е. уровня патологии.

В отношении последних главная задача практического психолога — не пропустить признаки расстройства, а, обнаружив их, сориентировать и мотивировать родителей обратиться к соответствующим специалистам клинического профиля. Таким образом, на возрастного психолога ложится серьезная ответственность в связи с задачей возможно более раннего выявления нарушений психического развития, случаи которых далеко не единичны и, более того, численность которых имеет тенденцию к увеличению [18].

В-третьих, это *появление новых проблем, обусловленных реалиями информационного общества*. Наиболее очевидными, хотя далеко не единственными стали проблемы, связанные с чрезмерным увлечением компьютерными играми (или аналогичными занятиями на планшетах и других электронных устройствах). Такие занятия, как оказалось, даже не переходя грань превращения в настоящую психологическую зависимость, способны глубоко изменять еще только формирующуюся структуру мотивационной сферы ребенка, вытесняя и подменяя собой необходимые для полноценного развития виды деятельности ребенка (физическая активность, общение в семье, совместные со сверстниками занятия по интересам и др.), во многом подчиняя себе его познавательную сферу и творческие импульсы.

Наиболее явно это сказывается на проблемах детей школьного возраста: нельзя отрицать, что в целом снижаются интерес к учению, значимость учебной деятельности, авторитет школы как базового социального института и восприятие учителя как источника и носителя важнейших сфер культур-

но-исторического опыта. Глубинные основания этого явления одним из первых проанализировал Нейл Постман [16], обозначив, в частности, проблему «исчезновения детского любопытства. В мире актуальной, быстро меняющейся, общедоступной информации взрослые перестали быть авторитетными проводниками детей по лабиринту знаний. Область известного и область еще не познанного соединены мостиком любопытства. По мере того как электронные медиа, прежде всего телевидение, размывают границу между ними, любопытство сменяется цинизмом или самонадеянной заносчивостью. Дети начинают ориентироваться не на авторитет взрослых, а на информацию, поступающую из “ниоткуда”...» [16]. Очевидно, что эпоха Интернета только обострила и усилила указанные Н. Постманом тенденции. К примеру, на потерю авторитета в глазах ребенка и неспособность контролировать его поведение действительно жалуются, прежде всего, родители тех детей, которые активно приобщены к Интернету через планшеты и другие электронные устройства, ставшие в наше время широко доступными детям начиная с дошкольного возраста, не говоря уже о возрасте подростковом. Показательно, что «разрушение авторитета взрослого и утрату им регулятивных возможностей» как симптоматичную черту постиндустриального общества отмечают и другие отечественные и зарубежные исследователи [12; 14].

Со своей стороны консультативная практика подтверждает, что у значительной части общества реально изменилось ценностное отношение к знанию как таковому — во многих семьях оно сменилось на приземленно утилитарное, соответствующее нехитрой формуле, транслируемой детям многими родителями: «Чтобы быть успешным, надо иметь хорошую (в смысле: хорошо оплачиваемую) профессию, а для этого надо хорошо учиться (в смысле: иметь высокие отметки)». Демотивирующие последствия подобного изменения общественного сознания для детей вполне очевидны и сказываются в ослаблении смысловой основы учения, затрудняют и без того крайне сложную для школы задачу по формированию внутренней учебно-познавательной мотивации. Частное следствие этого — рост обращений родителей с типичной жалобой на то, что «ребенок не хочет учиться» или даже «ребенок не хочет поступать в школу», — это о без пяти минут первокласснике. В свою очередь, учение без внутреннего интереса, на основе лишь внешней мотивации, как известно, не только имеет низкую эффективность, но и сопровождается признаками явного психологического неблагополучия: повышенной напряженностью, негативными эмоциональными реакциями, быстрым утомлением и переутомлением, а также отсутствием удовлетворения от процесса и результатов учебной деятельности.

### **Теоретические основания и основные понятия возрастно-психологического консультирования**

Консультирование родителей в связи с широким спектром проблем психического развития и психологического благополучия детей обладает как общими для любого психологического консультирования чертами, так и определенной спецификой. Специфика диктуется особым предметом анализа — ходом, содержанием и условиями психического развития детей на разных возрастных этапах, тогда как общие черты обусловлены важностью процесса *взаимодействия* психолога с родителями, логика построения которого подчиняется общим принципам психологического консультирования.

Что касается содержательной стороны ВПК, то его теоретическим и методологическим основанием стало учение Л. С. Выготского, развитое, конкретизированное и обогащенное в работах его непосредственных учеников и последователей (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.). Речь прежде всего идет о понятии психологического возраста и концепции периодизации психического развития. Л. С. Выготский задал, по сути, совершенно особую парадигму исследования и понимания развития детей и подростков, поставив во главу угла не хронологический возраст, измеряемый числом прожитых лет (также, разумеется, учитываемый), но возраст *психологический*. При этом понятие «психологический возраст» получило четкое содержательное наполнение, которое сегодня кратко можно описать как систему из трех взаимосвязанных компонентов: 1) социальной ситуации развития, 2) ведущей деятельности и 3) новообразований. Эта триада, охватывающая три базовые сферы — взаимоотношений, активности и психологических образований, — и стала реальным теоретическим инструментом для описания, анализа и интерпретации процессов развития в детстве и подростковом возрасте.

Поскольку психологический возраст служит содержательной *единицей* анализа развития [9], любые процессы и феномены развития детей, характеристики поведения и деятельности, эмоционально-личностные особенности и черты — практически все психологические проявления конкретного обследуемого в рамках консультативной работы ребенка или подростка рассматриваются прежде всего через призму показателей упомянутой триады того возраста, к которому он принадлежит. Таким образом, возрастной принцип (или возрастной подход) не сводится к простому учету статистической нормы развития тех или иных психических функций с точки зрения числа прожитых ребенком лет (как это еще нередко бывает в психологии). Он означает прежде всего ориентировку на включенность или невключенность ребенка в нормативную для возраста систему отношений со взрослыми и сверстниками, близким окружением и образовательными и социальными институтами, анализ степени освоения им ведущей и иных развивающих видов деятельности, а также на оценку достижения им определенных показателей умственного и личностного развития.

В контексте консультативной работы названная триада компонентов психологического возраста дополняется еще двумя обязательными аспектами:

- 1) анализом *истории развития* ребенка (психологическим анамнезом) на уже пройденных им возрастных этапах, т. е. того, как складывалась система значимых отношений, как осуществлялась деятельность ребенка и формировались новообразования; какие факторы риска и проективные условия имели место в ходе его развития;
- 2) учетом особенностей нервно-психического здоровья ребенка, его функциональной зрелости (отсутствие либо наличие каких-либо неблагоприятных особенностей протекания цереброгенеза, возможное ослабление или нарушение нервно-психического здоровья).

На практике это значит, что в рамках ВПК помощь в решении любой проблемы ребенка предполагает обязательный анализ: системы его значимых взаимоотношений (внутрисемейных, а также со сверстниками и педагогами посещаемого детского учреждения); сферы активности, включая состояние ведущей деятельности, а также *иных* типичных занятий, делающих свой вклад в развитие психических функций или отдельных сторон его личности; достигнутых и еще только формируемых новообразований в познавательной и эмоционально-личностной сферах. Конечно, в зависимости от особенностей проблемы ребенка (ее сложности, давности возникновения и др.), а так-

же от запроса родителей степень подробности изучения указанных сфер может очень существенно различаться — сокращаться в одних компонентах и расширяться в других, однако это не меняет содержательных векторов в общей схеме ВПК-обследования и логики анализа развития ребенка.

В каждом конкретном случае программа диагностического обследования, в которую входят набор изучаемых показателей и соответствующие им методики, определяется следующими моментами: 1) возрастом ребенка; 2) характером жалобы и/или запроса со стороны родителей; 3) факторами риска, установленными при составлении психологического анамнеза; 4) гипотезой (или гипотезами) относительно содержания и возможных причин заявленного родителями психологического неблагополучия, которые формулируются по итогам этапа сбора информации (в ходе первичной беседы с родителями и заполнения опросника относительно основных вех в истории развития ребенка). Отвечающее этим условиям диагностическое обследование позволяет психологу установить психологический диагноз и прогноз, а также выработать систему рекомендаций по преодолению установленных проблем.

Как известно, *психологический диагноз* до сих пор относится к числу понятий, трактуемых неоднозначно, дискуссионных, что можно считать вполне закономерным, учитывая его тесную внутреннюю связь с теоретическим подходом, который выбирает для себя консультирующий психолог, а также плюралистичность современной психологической науки и практики. Возрастно-психологический подход, опирающийся на положение Л. С. Выготского [10] о психологическом диагнозе как *диагнозе развития*, предлагает четырехкомпонентную интерпретацию его структуры. Существо диагноза развития можно выразить в виде ответа на четыре вопроса:

- Как показатели психического развития обследуемого ребенка или подростка соотносятся с основными *нормативными показателями* развития его возрастной стадии: соответствуют, отстают или, быть может, опережают их? Гармонично или дисгармонично протекает развитие основных сфер — познавательной, эмоционально-личностной, сферы взаимоотношений и деятельности? Это оценка психического развития ребенка с точки зрения соответствия закономерностям онтогенеза и базовым особенностям возрастной стадии.
- Каковы *индивидуальные* особенности ребенка? Для полноценной характеристики и понимания проблем ребенка указания только на его возрастные особенности развития (предшествующий пункт), безусловно, недостаточно, ведь каждый ребенок уникален. Необходимо поэтому установить наиболее выразительные индивидуальные особенности ребенка, отличительные черты как его личности в целом, так и разных сторон его психической деятельности. Из широчайшего их спектра выбираются прежде всего те, которые явным образом накладывают свой отпечаток на поведение и деятельность ребенка, общение и взаимоотношения, выделяя его из группы сверстников. Это, к примеру, могут быть динамические особенности нервной системы, темперамент или характерологические особенности и черты личности, отличительные особенности различных психических процессов и другие приводимые здесь сведения о сильных и слабых сторонах развития обследуемого ребенка, необходимые при составлении рекомендаций относительно мер психологической помощи.
- В чем *суть проблемы* или *психологического неблагополучия* ребенка? На фоне общей картины его развития дается психологическая квалификация характера (содержания) и степени трудностей или проблем ребенка, их ядра, а также внешних проявлений (симптомокомплекса).

- Каковы *причины* установленных трудностей, психологического неблагополучия, нарушений или своеобразия варианта развития? Какие факторы обусловили их возникновение или способствовали их образованию?

В такой трактовке психологический диагноз ребенка дает характеристику основных составляющих его развития — возрастной и индивидуальной, а также указывает суть актуального психологического неблагополучия ребенка и его причины. Подобный диагноз имеет четкое содержательное наполнение, индивидуализирован и не может служить унифицирующим ярлыком. Кроме того, отвечая принципу коррекционности, он дает основания для разработки программы психологической помощи, а также условно-вариантного прогноза дальнейшего развития.

Заметим также, что заложенная в работах Л. С. Выготского модель психологического диагноза способна служить широким основанием для интеграции и ассимиляции целого ряда более частных концепций, раскрывающих значение отдельных аспектов указанной общей схемы, например углубляющих представление о роли привязанности ребенка к матери, о характере детско-родительских отношений, о влиянии отношений со сверстниками и т. д.

Возникает вопрос: насколько оправдан на практике в нередко жестких условиях временного лимита широкий ракурс анализа детского развития, реализуемый в ВПК, где предполагается именно комплексное, а не фрагментарно-избирательное обследование хода развития ребенка, изучение его внутренних и внешних условий? Необходимость комплексного обследования диктуется целым рядом обстоятельств, среди которых можно назвать: 1) предельное многообразие запросов от родителей и детских проблем; 2) часто радикальное расхождение сути предъявляемых родителями жалоб с реальным содержанием идентифицируемых проблем или форм психологического неблагополучия у детей; 3) во многих случаях генерализованный характер проблем, когда не замеченная и не разрешенная вовремя проблема «обрастает» множеством психологических последствий и осложнений, которые также требуют внимания и мер помощи.

В контексте консультативной практики с понятием психологического диагноза неразрывно связан и вопрос о *психологическом прогнозе*: «Как дальше будет протекать развитие ребенка? К чему могут вести его сегодняшние проблемы?» Экстраполируя в будущее уровень развития и характер психологического неблагополучия ребенка, представляется целесообразным говорить не просто о продолжении сложившихся тенденций, а об *условно-вариантном прогнозе развития* ребенка, который понимается как конструирование трех основных линий (вариантов, сценариев) дальнейшего хода развития ребенка из множества потенциально возможных. Эти варианты определяются в зависимости от реализации ситуаций трех типов: 1) если неблагоприятные условия, ставшие причиной возникших у ребенка психологических трудностей, сохраняются; 2) если они будут сняты, устранены либо существенно ослаблены; 3) если они, напротив, усугубятся.

Другими словами, в прогнозе развития ребенка речь идет о его возможных вариантах, а не о предсказании однозначной траектории процесса развития, что принципиально невозможно и может означать лишь попытку угадывания. Опираясь на условно-вариантный прогноз, психолог получает возможность четко сориентировать родителей ребенка по практически важным вопросам: 1) какова будет наиболее вероятная картина его развития в случае непринятия мер психологической помощи; 2) что и как можно сделать в целях снятия либо смягчения проблемы; 3) какого рода условия способны усу-

губить имеющиеся трудности, а значит, чего следует избегать. Таким образом, обсуждение с родителями возможных вариантов дальнейшего развития ребенка выполняет в консультировании не одну, а сразу несколько важных функций: ориентирующую, профилактическую, мотивационно-мобилизующую и функцию актуализации ответственности родителей. Последняя выражается в том, что обсуждение разных вариантов развития и возможных последствий проблемы способствует осознанию родителями, что именно от предпринимаемых ими действий и создаваемых ими условий во многом зависит тот путь, по которому пойдет дальнейшее развитие ребенка.

### **Возрастно-психологическое консультирование как организация процесса ориентировки родителей**

Характеризуя ВПК, следует особо остановиться на такой важной его составляющей, как процесс *взаимодействия* психолога и родителей. Поскольку до определенного момента ребенок (а во многом и подросток) не может в полном смысле слова выступать в качестве самостоятельного субъекта в консультативном процессе, эффективность последнего в огромной степени зависит от участия родителей (или отдельного родителя, чаще — матери). Речь идет о степени их заинтересованности и характере мотивационных установок, уровне образования и рефлексивных возможностях, а также о целом ряде иных индивидуально-личностных особенностей, предрасполагающих к совместной продуктивной работе с психологом либо, напротив, затрудняющих ее (к ним относятся главным образом те же черты, что и в случае резистентности к психотерапии, см.: [20]).

Многолетняя практика ВПК показывает, что у большинства родителей (за редким исключением) имеет место адекватная («деловая») мотивация, которая направлена на решение проблемы. Ее наличие — условие необходимое, однако, безусловно, недостаточное для позитивного результата. Основным препятствием на пути к нему выступает сложность необходимых самоизменений у родителей, будь то их стиль общения с ребенком, тип реализуемого воспитания, система предъявляемых требований и т. д.

Возникает вопрос: что именно происходит в сознании родителей в процессе их беседы с психологом-консультантом? Если применить понятие ориентировочной деятельности П. Я. Гальперина [11] к описанию процесса взаимодействия психолога и родителей на этапе заключительной беседы, то можно сказать, что это не что иное, как *переориентировка в проблемной ситуации*. В данном случае те или иные нежелательные формы поведения ребенка начинают выступать для родителей в новом значении, например, как проявления очередного возрастного кризиса с его закономерными перестройками, или сигнал о фрустрации определенных потребностей ребенка, или его заявка на новый уровень личностной автономии и т. д. Аналогичным образом происходит и переосмысление родителями своего поведения и способов взаимодействия с ребенком. Например, знакомство с материалами диагностического обследования позволяет родителю увидеть свои действия под совершенно новым углом зрения — «глазами ребенка», понять, какой эмоциональный отклик они получают в душе ребенка, и т. д.

Подобная *переориентировка* обычно невозможна в ходе простого информирования, т. е. само по себе предоставление психологом выводов из обследования или сведений о том, как должно протекать развитие и что происходит у данного конкретного ребенка/подростка, мало что может изменить в сознании родителей, где уже имеется некое видение проблемы и эмоциональ-

но нагруженное отношение к ней. По сути, мы сталкиваемся здесь с хорошо известной из общего консультирования ситуацией отторжения личностью чужой интерпретации, мнения или рецепта, если они предлагаются консультантом «в готовом виде».

В рамках ВПК этот серьезный смысловой барьер преодолевается путем организации специальной *совместной деятельности* психолога и родителей: такая деятельность осуществляется в процессе анализа и обсуждения результатов диагностического обследования ребенка и детско-родительских отношений по схеме, кратко описанной выше. С этой целью заключительная беседа (четвертый этап ВПК) начинается не с преподнесения выводов (психологического показа родителям *материалов* обследования ребенка по отдельным методикам и, главное, совместного их обсуждения, когда родитель высказывает свое понимание поведенческих и эмоциональных реакций, слов или рисунков ребенка, а ВП-консультант предлагает свою интерпретацию, раскрывая, что эти данные могут означать в контексте установленной проблемы с учетом возрастных закономерностей развития, индивидуально-типологического своеобразия ребенка, а также условий развития ребенка в настоящем и прошлом, присутствующих в его анамнезе факторов риска, особенностей воспитания, сложившейся системы значимых взаимоотношений, включая детско-родительские и отношения со сверстниками и многие другие факторы. Широкий спектр диагностических методик, применяемых в ВПК (заметим, что диагностическое обследование затрагивает не только детей, но в той или иной мере также и родителей, например, индивидуально-личностные черты, влияющие на взаимоотношения с ребенком, и др.), позволяет достаточно глубоко и с разных сторон раскрыть психологическое содержание и причины проблем.

Активный диалог психолога и родителя (или обоих родителей), аргументированное обсуждение конкретных материалов, раскрывающих психологические особенности и проблемное поведение ребенка, как правило, в итоге приводят участников консультативного процесса к выработке общего или близкого понимания. В ходе развернутого и обстоятельного диалога создаются условия для уточнения и более полной *ориентировки* родителей в психологической роли создаваемых ими условий развития и воспитания, в характере и причинах проблемного поведения или конфликтов у детей. Таким образом, совместный анализ помогает родителям избежать ощущения, что консультант навязывает им чуждое мнение, и способствует принятию новых сведений и выработке более глубокого понимания проблемы и путей ее решения. Описанная практика, разумеется, имеет свои ограничения: успешность консультирования сохраняет свою зависимость от степени сложности проблемы, адекватности мотивации, чуткости и критичности родителей, а также от их собственного психологического благополучия/неблагополучия. Однако в любом случае такая консультация дает им мощный импульс для продуктивного переосмысления проблемной ситуации и изменения воспитательных стратегий, стиля и взаимодействия с ребенком и др.

\*\*\*

В целом представленная здесь кратко модель индивидуального детско-родительского консультирования дает возможность оказания эффективной психологической помощи семьям по достаточно широкому кругу вопросов, связанных с психическим развитием и психологическим благополучием де-

тей и подростков. Вместе с тем подобная помощь нередко вынуждена вписываться в русло адаптации детей к социальной и образовательной практике, мало отвечающей задачам их оптимального развития и психологического благополучия (стрессовая педагогическая тактика, интенсификация обучения и др.). При этом в рамках консультативной работы коренные противоречия процессов адаптации и развития остаются неразрешимыми.

Методология возрастно-психологического подхода позволяет отчетливо видеть усиление некоторых неблагоприятных тенденций *общего* характера, осложняющих психологическое благополучие и развитие детей в условиях на глазах меняющегося общества и детства. Как отмечалось выше, это ослабление смысловых основ, места и роли ведущих и иных типичных видов детской деятельности, размывание базовых ценностных ориентаций и связанных с ними социокультурных и моральных норм, возрастание противоречивости детско-родительских отношений вследствие дезориентации, высокой воспитательной неуверенности и непоследовательности взрослых и ряд других. Очевидно, что интересы сохранения психологического благополучия детей и расширения возможностей индивидуальной консультативной помощи требуют более полного исследования и системного понимания глубинных изменений, происходящих с процессами детского развития в современном обществе.

The article considers issues of theory and practice age-psychological consulting of parents on the many aspects of mental development of children and adolescents. Presents the theoretical Foundation and concepts of age-psychological approach: psychological age, psychological diagnosis and its structure, the quasi-variant forecast of development etc. Are the actual types of psychological distress in children that occurs in connection with a number of trends of childhood and parenthood in contemporary Russian society. The interaction between the psychologist and parents during counseling is considered as a process of orientation of the parents in the content and conditions of development and psychological well-being of children and adolescents.

**Keywords:** mental (psychological) age, psychological well-being and ill-being of the child, psychological diagnosis, the prognosis of mental development, age-related approach to psychological counseling.

## Литература

1. *Асмолов, А. Г.* Детство ради детства / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2012. — № 4. — С. 3—12.  
*Asmolv, A. G.* Detstvo radi detstva / A. G. Asmolv // Obrazovatel'naja politika. — 2012. — № 4. — S. 3—12.
2. *Асмолов, А. Г.* Оптика просвещения: социокультурные перспективы / А. Г. Асмолов. — М.: Просвещение, 2012. — 447 с.  
*Asmolv, A. G.* Optika prosveshhenija: sociokul'turnye perspektivy / A. G. Asmolv. — М.: Prosveshhenie, 2012. — 447 s.
3. *Бурменская, Г. В.* Об опыте психологического консультирования детей / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 1986. — № 3. — С. 64—70.  
*Burmenskaja, G. V.* Ob opyte psihologicheskogo konsul'tirovanija detej / G. V. Burmenskaja, O. A. Karabanova, A. G. Liders // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologija. — 1986. — № 3. — S. 64—70.
4. *Бурменская, Г. В.* Возрастно-психологическое консультирование / Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 134 с.  
*Burmenskaja, G. V.* Vozrastno-psihologicheskoe konsul'tirovanie / G. V. Burmenskaja, O. A. Karabanova, A. G. Liders. — М.: Izd-vo MGU, 1990. — 134 s.
5. *Венгер, А. Л.* Проблемы детской психологии и научное творчество Д. Б. Эльконина / А. Л. Венгер, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин // Вопр. психологии. — 1988. — № 3. — С. 20—29.  
*Venger, A. L.* Problemy detskoj psihologii i nauchnoe tvorcestvo D. B. Jel'konina / A. L. Venger, V. I. Slobodchikov, B. D. Jel'konin // Vopr. psihologii. — 1988. — № 3. — S. 20—29.
6. *Венгер, А. Л.* Ребенок в обществе: исторический кризис детства / А. Л. Венгер // Вопр. психологии. — 2008. — № 4. — С. 3—12.  
*Venger, A. L.* Rebenok v obshhestve: istoricheskij krizis detstva / A. L. Venger // Vopr. psihologii. — 2008. — № 4. — S. 3—12.
7. *Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Г. В. Бурменская [и др.]. — М.: Академия, 2002. — 416 с.*

Vozrastno-psihologičeskij podhod v konsul'tirovanii detej i podroستkov : uceb. posobie dlja stud. vyssh. uceb. zavedenij / G. V. Burmenskaja [i dr.]. — M. : Akademija, 2002. — 416 s.

8. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков : учеб. пособие / Г. В. Бурменская [и др.]. — 2-е изд., расш. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2007. — 480 с.

Vozrastno-psihologičeskij podhod v konsul'tirovanii detej i podroستkov : uceb. posobie / G. V. Burmenskaja [i dr.]. — 2-e izd., rassh. — M. : Mosk. psihol.-soc. in-t, 2007. — 480 s.

9. *Выготский, Л. С.* Проблема возраста / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 4. — С. 244—268.

*Vygotskij, L. S.* Problema vozrasta / L. S. Vygotskij // Sobr. soch. : v 6 t. — M., 1984. — T. 4. — S. 244—268

10. *Выготский, Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский // Собр. соч. : в 6 т. — М., 1984. — Т. 5. — С. 251—321.

*Vygotskij, L. S.* Diagnostika razvitija i pedologičeskaja klinika trudnogo detstva / L. S. Vygotskij // Sobr. soch. : v 6 t. — M., 1984. — T. 5. — S. 251—321.

11. *Гальперин, П. Я.* Введение в психологию / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. — 150 с.

*Gal'perin, P. Ja.* Vvedenie v psihologiju / P. Ja. Gal'perin. — M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1976. — 150 s.

12. *Мамычева, Д. И.* Детство — метаморфозы культурного взгляда / Д. И. Мамычева. — Таганрог, 2013. — 148 с.

*Mamycheva, D. I.* Detstvo — metamorfozy kul'turnogo vzgljada / D. I. Mamycheva. — Taganrog, 2013. — 148 s.

13. *Марцинковская, Т. Д.* Дошкольник в пространстве современности / Т. Д. Марцинковская // Мир психологии. — 2015. — № 4. — С. 227—239.

*Marcinkovskaja, T. D.* Doshkol'nik v prostranstve sovremennosti / T. D. Marcinkovskaja // Mir psihologii. — 2015. — № 4. — S. 227—239.

14. *Новиков, А. М.* Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2008. — 136 с.

*Novikov, A. M.* Postindustrial'noe obrazovanie / A. M. Novikov. — M. : Jegves, 2008. — 136 s.

15. *Поливанова, К. Н.* Современное родительство как предмет исследования [Электронный ресурс] / К. Н. Поливанова // Психол. наука и образование. — 2015. — Т. 7, № 3. — С. 1—11. — Режим доступа: doi:10.17759/psyedu.2015070301

*Polivanova, K. N.* Sovremennoe roditel'stvo kak predmet issledovanija [Jelektronnyj resurs] / K. N. Polivanova // Psihol. nauka i obrazovanie. — 2015. — T. 7, № 3. — S. 1—11. — Rezhim dostupa: doi:10.17759/psyedu.2015070301

16. *Постман, Н.* Исчезновение детства [Электронный ресурс] / Н. Постман // Отеч. записки : журн. для медленного чтения. — 2004. — № 3. — Режим доступа: [http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004\\_3\\_2.html](http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html)

*Postman, N.* Ischeznovenie detstva [Jelektronnyj resurs] / N. Postman // Otech. zapiski : zhurn. dlja medlennogo chtenija. — 2004. — № 3. — Rezhim dostupa: [http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004\\_3\\_2.html](http://magazines.russ.ru/oz/2004/3/2004_3_2.html)

17. *Смирнова, Е. О.* Современная детская субкультура / Е. О. Смирнова // Консультативная психология и психотерапия. — 2015. — № 4. — С. 25—35.

*Smirnova, E. O.* Sovremennaja detskaja subkul'tura / E. O. Smirnova // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. — 2015. — № 4. — S. 25—35.

18. *Сухотина, Н. К.* Психическое здоровье детей и определяющие его факторы / Н. К. Сухотина // Журн. неврологии и психиатрии. — 2013. — Т. 113, № 5, вып. 2. — С. 16—22.

*Suhotina, N. K.* Psihicheskoe zdorov'e detej i opredeljadjushhie ego faktory / N. K. Suhotina // Zhurn. nevrologii i psichiatrii. — 2013. — T. 113, № 5, vyp. 2. — S. 16—22.

19. *Фельдштейн, Д. И.* Глубинные изменения современного Детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Вестн. практ. психологии образования. — 2011. — № 1. — С. 45—55.

*Fel'dshtejn, D. I.* Glubinnie izmenenija sovremennogo Detstva i obuslovlennaja imi aktualizacija psihologo-pedagogičeskikh problem razvitija obrazovanija / D. I. Fel'dshtejn // Vestn. prakt. psihologii obrazovanija. — 2011. — № 1. — S. 45—55.

20. *Эйдемиллер, Э. Г.* Психологическая психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкий. — 4-е изд. — СПб. : Питер, 2008. — 672 с.

*Jejdemiller, Je. G.* Psihologičeskaja psihoterapija sem'i / Je. G. Jejdemiller, V. V. Justickis. — 4-e izd. — SPb. : Piter, 2008. — 672 s.

Т. М. Буякас

## Психолог-профессионал: важность феноменологического подхода к человеку

Рассматриваются личностные основания профессионального становления. Специальное внимание уделяется феноменологической парадигме как перспективному пути становления профессионализма психолога. Показано, что «раскрывающий диалог» есть инструментарий профессионала.

**Ключевые слова:** феноменологическая парадигма, диалог.

В условиях быстрых технологических изменений и перехода к информационному обществу профессионалом окажется лишь человек, сочетающий устойчивость внутренних критериев и ориентиров на фоне воздействия внешних обстоятельств и способность к гибкому реагированию — умению принимать оперативные и креативные решения на изменения внешней и внутренней ситуации. Именно **уровень личностного развития** профессионала определяет эти возможности и детерминирует в целом развитие профессионального сознания. Соответственно, в этой части статьи особое внимание мы уделим личностным основаниям профессионального становления и феноменологической методологии, которая видится нами как перспективный путь становления профессионализма психолога.

### Личностные основания профессионального становления

Рассмотрим, какие **качества личности** необходимы психологу-профессионалу и в этой связи должны быть проработаны в процессе занятий со студентами. Творческие биографии выдающихся психологов содержат богатейший материал и открывают возможность для анализа личностно-психологических особенностей и профессионально важных качеств ученых, которые обеспечили им успех в профессиональной деятельности, повлияли на их профессиональное становление, сформировали цели, ценности и приоритеты и пр. Анализ профессиональных и жизненных путей ученых, который выполняют студенты, позволяет им обратить внимание:

- на развитое мировоззрение, осознание своей философско-методологической позиции, развитую ценностно-смысловую сферу;
- качество отношения к людям;
- развитое самопонимание и определенность позиции (умение отказать, принять решение, сохранить собственную точку зрения и пр.);
- личностную зрелость (самоконтроль, самодисциплина, активность, способность к волевым усилиям; чувство ответственности; умение оценивать свой труд; постоянный личностный рост и пр.);
- эмоциональный интеллект;
- высокий уровень профессиональной мотивации;
- адекватную самооценку: отношение к себе как профессионалу; доверие себе как профессионалу; отношение к неудаче как опыту для анализа.

Наиболее важными чертами личности для руководителей бизнеса М. Чиксентмихайи [26] считает:

1. Безграничный **оптимизм** — позитивное отношение к людям в целом и позитивные ожидания от будущего.

2. Веру в **порядочность** коллег и возможность **взаимного доверия** («Вы ничего не достигните, поставив к двери охранника или проверив всех сказавшихся больными»).

3. Выраженное *честолюбие* в сочетании с *упорством* и *целеустремленностью* («Надо ставить перед собой амбициозные цели»).

4. Неумное *любопытство* и *желание учиться* («Руководители — порода людей, которые учатся всю жизнь»).

5. Взаимоуважение и умение сопереживать другим.

В работе профессионала с его личностными качествами органично сочетаются внутренние средства и условия его деятельности — то, что можно назвать *профессиональной культурой*. В практической работе со студентами средствами разных психотехник мы повышаем уровень их профессиональной культуры.

К главным *условиям деятельности* мы относим: 1) внимание к собственному психическому состоянию и его осознание; внимание к состоянию Другого, его распознавание; 2) владение этическими нормами профессии [10].

Главными *внутренними средствами* деятельности мы, исходя из данных А. К. Марковой [19] и собственного практического опыта работы, можем назвать следующие:

1. Развитые *свойства внимания*: концентрацию, распределение внимания, объем внимания; способность полноценно присутствовать в процессе деятельности.

2. *Профессиональное самосознание* — комплекс представлений о себе как профессионале, системе отношений и установок к себе как профессионалу. Профессиональное самосознание включает:

— *рефлексивность сознания* — осознание своих возможностей, склонностей, интересов, индивидуального стиля деятельности; умение *отслеживать* свои чувства, мысли, желания; замечать свои *ошибки*. Рефлексивность важна для оценки *эффективности* своего труда (особенные трудности здесь связаны с тем, что результаты деятельности профессионала не всегда вещественны — ими может быть *процесс* деятельности: проповедь, режиссура, лекция и пр.; создание определенного *состояния* в коллективе: атмосферы за праздничным столом, взаимоотношений в команде и пр.; *организацию действий* в сложной производственной среде и пр.);

— умение опираться на данные *внутреннего опыта*;

— умение *не проецировать* свои проблемы на другого.

3. *Профессиональную позицию* в условиях взаимодействия с другими специалистами и в условиях взаимодействия с клиентом.

4. Владение *профессиональным диалогом*: способность к длительному и безоценочному выслушиванию; умение задавать вопросы; владение майевтической стратегией «раскрывающего сопровождения»; богатый словарный запас, живой разговорный язык, запас точных и ярких метафор и пр.

5. Способность к *структурированию ситуации*: увидеть проблему, поставить задачу, вычленив корень, из которого растут симптомы, выявить наиболее важные связи, определить границы допустимых изменений и пр.

6. Навыки *саморегуляции состояния* — продуктивную релаксацию.

7. Навыки прочтения *невербального языка*.

8. Развитое *воображение*.

9. Владение нормами и навыками *профессионального общения*: умение сотрудничать, вступать в контакты, легкую совместимость; конкурентоспособность; умение вызвать в социуме интерес к результатам своей профессиональной деятельности; способность к трансляции собственного опыта.

10. Умение *работать с группой*: удерживать внимание всех участников; налаживать понимание друг друга; создавать атмосферу юмора, доброжелательности, взаимного интереса.

11. Богатый *профессиональный опыт*.

Профессионализм предполагает выработку **особого умения** — за зримым множеством внешних проявлений увидеть *глубинное незримое единство*, незримое целое. Увидеть это незримое целое — значит понять и почувствовать, «**что по истине**» (М. Хайдеггер) представляет собой этот человек. Специалист, лишенный такой способности, останется в мире внешних объектов и случайных фактов.

Подобное видение открывается не сразу и наступает, лишь когда сам психолог умеет приближаться к своему внутреннему интуитивному Я: «Когда я нахожусь в наилучшей форме как фасилитатор или терапевт, т. е. когда я ближе всего к своему внутреннему интуитивному Я, когда я каким-то образом соприкасаюсь с чем-то неизвестным во мне, когда я могу стать ближе к своей трансцендентной сущности... тогда все, что бы я ни делал, оказывается целительным» [21. С. 49].

Как этому научиться? Психолог не единственный, кому важно уметь видеть. Видение — состояние любого Мастера, создающего произведение искусства. Почему мы обращаемся к опыту мастеров искусства? Психологам есть чему у них поучиться, ведь художник совершает такое же «путешествие к сущности» — усмотрение того, *чем по истине* является эта вещь: этот цветок, этот натюрморт, этот пейзаж и т. п. Если Мастер начинает описывать отдельные детали или предметы сами по себе, его произведение «развалится». Он ищет то, **что** стоит за отдельными вещами, то, что *через эти частности* нам предстает, — он ищет нечто целое; может быть, основное настроение или дух, который пронизывает всю форму.

То, что любой объект действительно обладает собственным лицом, можно сказать, своей тайной, известно каждому Мастеру. Он потому и Мастер, что способен узреть, как видимое, говоря словами М. М. Бахтина, «истаивает до чистоты лика». *Увидеть и высвободить этот лик — вот задача художника.*

Разве не та же задача стоит и перед психологом? Увидеть самому и, увидев, *вести, впустить человека в его собственный мир*. Как говорил Р. М. Рильке, «в ту местность, откуда я родом... где только и бьют родники моей силы» [25. С. 303, 307]. И художник, и психолог оказываются перед чем-то пред-стоящим, один — перед пейзажем, натюрмортом и пр., другой — перед человеком. Но задача у них одна и та же — *раскрыть, высвободить внутреннее существо пред-стоящего.*

Почему так важно для Мастера, будь он художник или психолог, *сделать зримыми незримые глубины*? Да потому, что только они, эти незримые глубины, определяют все: произведение будет *воздействовать*, лишь когда оно *распахнуто до своего основания*; человек будет *понять*, только когда ему *откроют возможность* сказывать себя из этой глубины и подлинности. И когда терапевт помогает ему сказывать себя из этого Места, человек вдруг осознает, что он наконец-то *понял, понял и другим и собой!*

Иными словами, психолог-профессионал *умеет приближаться к своему «внутреннему интуитивному Я»*. Из этого состояния он *открывает возможность устанавливать таким формам жизни в другом человеке, которые проистекают из его собственного внутреннего существа, т. е. происходят по своим собственным, внешне ничем не обусловленным законам*. Открыть возможность

такому процессу — значит поставить Другого на путь *феноменологического движения к своей подлинности*.

Мы предлагаем удивительный рассказ, как по-разному прочитывается один и тот же человек, когда его видят глазами множества внешних проявлений и когда он открывается из незримой глубины (см.: [5. С. 53]). Рассказ заимствован из «Письма» неизвестной спутницы Р. М. Рильке, часто сопро-вождавшей его в прогулках по Люксембургскому саду.

«В тот день, — вспоминает она, — Р. М. Рильке подошел ко мне, держа в руке великолепную розу, но мне он ее не поднес. ... В уголке сада мы почти ежедневно заставляли старую женщину. Она просила милостыню — сдержанно и со стыдом. Мы никогда не видели ее глаз и не слышали ее голоса; она просила всей своей позой, круглой спиной, всегда покрытой черной шалью, хотя было лето, опущенной линией губ, а главное — руками, полуоткрытыми и крепко сжатыми между сдвинутых колен, руками, более нищенскими, чем протянутые руки. Каждый раз, как по взаимному уговору, мы опускали куда-то возле этих рук милостыню, испрошенную ими с таким невинным искусством. ... Как-то раз я сказала: “Она, может быть, богатая, у нее, может быть, шкатулка, как у Гарпагона”. Райнер Мария ответил мне только взглядом укоризны, легкой, извиняющейся...

В тот день женщина только расположилась в своей просительной позе. Я увидела Рильке, кланяющимся ей с почтением рилькевским, полным, от всей души, — затем он опустил прекрасную розу на колени старухи. Старуха подняла на Райнера вероники своих глаз, схватила быстрым и так соответствующим всему жестом руку Рильке, поцеловала ее и ушла маленькими сношенными шажками, в тот день уже больше не прося. Рильке поглядел на меня всеми глазами, всем лбом. Я ему ничего не сказала. Я постаралась показать ему без слов, что поняла его урок, что я бесконечно люблю его видение людей: *видя* их такими прекрасными, такими избранными, такими божественными, он сам *делает* их прекрасными и божественными и внушает им жесты, идущие непосредственно от самой высокой знати».

Перед нами два разных прочтения *одного и того же человека* — прочтения поверхностного, обыденного (из которого видится нищенка, да еще, возможно, и хитрая) и прочтения из внутренней глубины и целостности, из места, где человек достоин великолепной розы. Второе прочтение оказывается, кроме того, и про-из-водящим: «внушает жесты, идущие от самой высокой знати». *Производящее отношение к человеку* — одно из безусловных качеств психолога-профессионала.

### **Феноменологическая парадигма как перспективный путь становления профессионализма**

Чтобы увидеть, «что по истине» представляет собой этот человек, необходимо владение *феноменологической парадигмой*. Сошлемся на А. Лэнгле, который своим вопросом, почему феноменология так важна для психологии и психотерапии, задает установку на важность идей и практик феноменологической психологии. На свой вопрос А. Лэнгле отвечает так: «Феноменология — это единственный метод, с помощью которого можно увидеть суть другого человека. То, что я действительно есть, — моя сущность — может быть увидена другим человеком, только если он в этот момент является феноменологом... Феноменология *делает видимым* самое важное в человеке, т. е. позволяет встретиться с целостностью (Person) другого... Если мы хотим помочь Person *прийти к раскрытию*, тогда в качестве методологии необходимо использовать феноменологию... Феноменология — это высшая точка психологии, потому что это единственная парадигма, которая позволяет проявиться ядру личности (Person)» [16. С. 112—113].

Соответственно, мы полагаем, что владение *феноменологической парадигмой есть перспективный путь становления профессионализма психолога*.

Анализ идей и практик феноменологической психологии блестяще описан в монографии А. М. Улановского [24]. Ее базовыми положениями являются: 1) отношение к переживанию как центральному психологическому

феномену; 2) направленность на обнаружение смыслов; 3) принцип беспредпосылочности и очевидности в исследованиях и психотерапевтической работе; 4) описательный подход к исследованию психологических явлений: феноменология не объясняет, она понимает; 5) использование субъективных отчетов как основного источника данных; 6) использование методов качественного исследования и процедур анализа качественных данных.

Глубокий и точный анализ феноменологической парадигмы и ее сопоставление с естественно-научной парадигмой дан в работе А. А. Пузырей (см.: [20. С. 299—333]). На занятиях со студентами мы обсуждаем этот текст и показываем им, что в зависимости от методологической установки, которой придерживается исследователь, возможны два способа чтения, два типа понимания и две стратегии психотехнической работы.

А. А. Пузырей ставит акцент на двух разных стратегиях психотехнической работы, что особенно важно осознавать тем, кто работает в сфере организационной психологии:

- 1) на «буквальной инструментальной», *формирующей* стратегии, когда происходит *целенаправленная, заданная извне* трансформация психики: кто-то другой за меня знает, куда меня вести; на стратегии манипулирования. Такое понимание характерно для хрестоматийной версии культурно-исторического подхода, теории формирования умственных действий П. Я. Гальперина, традиционного психоанализа, НЛП;
- 2) на «майевтической стратегии» как *условии возможности рождения* нового опыта мысли, понимания. Здесь иной принцип — использование производящих возможностей психотехники: «все, что должно начать быть, приходит к своему существованию» [Там же. С. 318]. Автор опирается здесь на идеи раннего Л. С. Выготского о возможности и необходимости усиления, амплификации естественных способностей самого человека за счет подключения к ним дополнительных приставок, усилителей, амплификаторов в виде особых знаковых машин. Майевтическая стратегия психотехнической работы есть следствие иного типа понимания в феноменологии. Рассмотрим ее особенности.

Феноменологическая познавательная стратегия не предполагает *внешне-го, объясняющего причину* описания того, с чем мы имеем дело; но особую способность психолога осуществлять *раскрывающее движение по высвобождению* некой силы целого, с помощью которой это целое *само себя устанавливает*. Иными словами, для феноменологии принципиальна установка на «приведение к видению» (К. А. Свасьян).

Эту стратегию К. Юнг называл «активным воображением», К. Роджерс — «активным слушанием», М. К. Мамардашвили и А. А. Пузырей — «активным чтением»: так, первый из них читал М. Пруста.

Соответственно, феноменологический подход открывает возможность для другого типа понимания: понимать — значит *позволять устанавливаться* тому, что действительно находится, действительно *живет сейчас* в поле сознания этого человека; полагаться на собственное, *непосредственное внутреннее видение*. Достоверность этого «видения» представлена в сознании чувством «внутренней неотменяемой необходимости» (М. Мамардашвили). Для этого чувства нет никаких внешних оснований — в самом человеке присутствует некое *внутреннее требование*, которое рождено силой целого. Когда это требование удается *выслушать во всей полноте*, оно переживается как «некая незыблемая скала очевидности», в которую «в конце концов упирается сомнение» [17. С. 89]. Эта несомненность дает человеку чувство опоры в самом себе.

Мудрость языка точно и без раздумья схватывает этот голос. Находясь в измерении своей целостности, мы скажем: I am, I become, I happen. Звучит сила внутреннего императива: не могу иначе. Когда же мы говорим от лица Эго, мы скажем: I can, I do, I make, I want, I will, I need, I should. Звучит приказывающая сила Эго.

Феноменология, таким образом, открывает совсем *другой тип исследования*: истину не надо доказывать, ее надо *высвободить* — давать ход тому, что само показывает себя. Феноменолог не тот, кто выстраивает что-то по законам логики и пытается подводить какие-то основания. Такой подход близок пониманию истины в Древней Греции (алетейя как несокрытая истина, которая не утаивает, а обнажает себя) и соответствует гетевской уверенности в том, что мир сам открывает познанию свою сущность: «все существующее должно о себе заявлять и обнаруживаться» (Гете) (цит. по: [22. С. 627]). Действительность хочет выразить себя и делает это, окликая нас: то, «что вещи могут обращаться к нам, а мы — отвечать им, основано на том, что мы по своему складу являемся областью *обращенности-к и отзывчивости...*» [3. С. 157]. Порой мы это рефлекслируем: «Я тронут до глубины души».

Феноменологическая стратегия предполагает особую способность *настроиться* на то, что само себя устанавливает, окликая нас. Соответствующим *откликом* человек подхватывает и усиливает это внутреннее движение, *устанавливая* себя тем самым в точке «слышания»: «движется на слух по шесту действительной ткани жизни» [17. С. 109]. Это есть *феноменологическое движение*.

Процесс этого движения «упирается» во «внутреннее феноменологическое препятствие» — в то, что внешне ничем не детерминировано, а само себя собой устанавливает как «некая незыблемая скала очевидности» [Там же. С. 89]. Говоря «упереться», «препятствие», М. Мамардашвили хочет подчеркнуть, что феномен есть «*неразложимо-целостное образование сознания*», т. к. само есть *конечный пункт* объяснения, далее ни к чему не сводимый; что феномен есть такое образование сознания, которое «существует по собственному праву», «содержит в себе свою собственную достоверность» [18. С. 191]. Существование таких «*особых достоверностей*» дает возможность анализировать деятельность, мысли, поступки и пр. не в терминах *внешнего закона*, не требует их доказательства через рациональный аргумент.

Феноменологическое движение *устанавливает* человека в поток *устремленного к целому (и устремленного целым) движения*. Этот поток «направленности душевно-духовной жизни» В. Дильтей приписывает способности самой Жизни (душевно-духовной) приводить себя ко все большей полноте — исполняться. Эту способность «самой жизни постепенно догадываться о том, какие силы неустанно подталкивают ее вперед» [13. С. 107] В. Дильтей называет «субъективной имманентной целесообразностью» душевной жизни [Там же. С. 111] и видит в ней имманентно присущую самой жизни внутреннюю работу ее самопонимания, ее изначальную и имманентную герменевтику [1].

Итак, в феноменологии *высвобождается некая исходная целостность* — та, которая сама нас порой *окликает*, как это случалось, в частности, в событии «впечатления» М. Пруста. Окликает, ибо пытается отстаивать собственное бытие человека. Эта исходная целостность может жить и двигаться только *по своим собственным законам*. Эту исходную целостность *не надо объяснять и доказывать*, ее надо *высвободить* так, чтобы дать присутствовать *во всей своей полноте* — исполняться. Надо *создавать условия для ее раскрытия и становления*, которые откроют феномену возможность самому сказывать себя.

Целое невозможно схватить в качестве объекта, ибо это не то, что человек *«имеет»*, — его можно лишь постигать, помогая *разворачиваться, раскрываться* тому знанию, которое не существует ни внутри личности, ни вовне, в окружающем мире. Оно **конституируется**. Постмодернистский подход выдерживается от поиска застывших истинных смыслов. Представление *о знании как отражении реальности* сменилось в современной философии представлением о знании как о *конструировании*.

На примере яркой метафоры, отличающей шахтера от путешественника, С. Квале [14] поясняет суть этого различия. В «шахтерском подходе» предполагается поиск смысла, который *уже существует*, но глубоко скрыт. В «подходе путешественника» исследователь *участвует в создании* смысла, которого у человека еще нет. Мысль здесь *живая, диалогически конституируемая*, а не «ископаемое» в пыли «археологических раскопок».

### Раскрывающий диалог как инструментарий профессионала

Здесь самое время вспомнить М. М. Бахтина: «Подлинная жизнь личности доступна только **диалогическому** проникновению в нее, которому она **сама** ответно и свободно раскрывает себя» [2. С. 69]. Знание *не дано изначально, а формируется* непосредственно в процессе взаимодействия двух людей: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается *между людьми*, совместно ищущими истину, в процессе их диалогического общения» [Там же. С. 126].

В результате такого творческого выслушивания впервые конституируется событийное (а не отыскивается натуральное). Диалог — это **пространство конструирования знания**: не попытка извлечь то, что *уже есть, готовое*, это работа **понимания как распахивания пути** тому, что само себя устанавливает; это *высвобождающее, «повивающее» рождение того, что с каждым вопросом все полнее выходит, выводится в присутствие здесь-и-теперь*. В процессе диалога и через него человеку открывается возможность выслушивать себя: раскрывать то, что он исповедует, чем он живет и дышит, то, *от чего* его жизнь берет начало. Себя не наличного и пред-находимого, а того, который впервые про-из-водится через этот опыт.

Соответственно, мы рассматриваем диалог как инструментарий, который открывает возможность *живой работе феноменологического движения*: через творческое выслушивание откликов он позволяет «приводить к видению» (К. А. Свасьян) некую целостность. Какие вопросы к тексту открывают возможность «приведения к видению» некой целостности?

Обратимся к феноменологической стратегии К. Роджерса. Он пристально следит за тем, чтобы быть свободным от любых *ожиданий* и своими вопросами не задавать какое-либо *направление*, ибо твердо убежден в том, что наилучший ответ может прийти только от самого клиента, изнутри, что направление, в котором пойдет диалог, полностью определяется клиентом. Однако, сопровождая клиента, К. Роджерс всегда пытается проникнуть «за пределы непосредственного переживания», следит за тем, чтобы на протяжении всего диалога шел процесс его осмысления: то есть вы говорите, что у вас на самом деле...? То есть вы считаете, что...? Так он возвращает клиенту суть его собственного переживания, его смысл (см.: [21. С. 48—58]).

К. Роджерс умело открывает возможность живой работе феноменологического движения: просто кивает, выдерживает паузы, приглашающие продолжать описание, молчит, повторяет особенно важные слова, что способст-

вует развитию высказывания, замечает «сигнальные лампочки» в ответе — необычные слова, усиленные интонации; позволяет человеку закончить то, что он говорит, дает ему возможность думать и говорить в своем собственном ритме и пр. Иначе говоря, он предельно чувствителен к направлению внутреннего движения самого клиента.

Феноменологический диалог должен развернуться так, чтобы, прежде всего, обеспечить «углубление в само внешнее» (Г. Шпет). Отсюда задача — *максимально амплифицировать переживание*: взглядеться в него так, чтобы развернуть его до той полноты, которая откроет возможность увидеть целое. Эта задача прямо связана феноменологической методологией: «феноменология предлагает особый тип интерпретативной активности исследователя, цель которого — усиливать сказанное в тексте» [4. С. 60].

Как амплифицировать переживание? Согласно Ф. Е. Василюку, главная задача психолога — отражать то, что человек *чувствует*; сфокусировать внимание человека не только на том, что он говорит, но и на том, *как* он это говорит, — тоне голоса, выражении лица, телесных проявлениях и пр.

Ю. Джендлин [12] подчеркивает идею *телесности любого переживания*: переживание — это всегда нечто испытываемое нами телесно. Любая повседневная ситуация, проблема переживается нами на телесном уровне и порождает в нас определенное внутреннее телесное чувство, телесное ощущение. Вопросы исследователя к «непосредственному внутреннему чувствованию» позволят *наполнить и оживить чувственную ткань* — и тогда «наше телесное существование становится выпуклой феноменологической очевидностью» [9. С. 18—19].

Все элементы переживания должны быть увидены как *проекции Целого*. Необходимо убрать фрагментарность и устремить диалог к Целому — тому, что через эти проекции являет себя. Как это — *видеть от Целого*? Обратимся к примеру В. Франкла с цилиндром: если мы видим только его проекции — круг и прямоугольник, и не видим то, что их порождает — цилиндр, то мы навсегда останемся в плане проекций. Только увидев *то, что их порождает*, — цилиндр, мы выйдем за план проекций к Целому (смыслу). Соответственно, нужны вопросы, которые открывают возможность выхода из плана проекций и позволяют вписывать текст в некий контекст целого. Это вопросы типа: «В чем смысл этого для тебя?», «Как ты к этому относишься?», «Соответствует ли это тебе?» и т. д. и т. п., которые направляют внимание на «*значение для себя*» элементов переживания, устремляют все детали переживания к Целому — *тому значению для себя*, которое они могут иметь, — к их личностному смыслу (А. Н. Леонтьев).

По мнению М. Босса [3], вопросы о связи с «бодрствующей жизнью» помогают дополнительно уточнить личностное отношение. Соответственно, важно ставить вопросы типа: «Как это связано, как это соотносится с вашим жизненным миром?», «Что в вашей жизни похоже на это?», «Что в вашей жизни вызывает такое же чувство?», «Что в вашей жизни это напоминает?» и т. д. и т. п.

Когда за полнотой проекций проявится Целое, то у человека откроется возможность для события осмысления. (Напоминаем положение гештальт-психологов, что видение целого есть условие рождения смысла.)

Ведь главная миссия деятельности переживания — это решение «задачи на смысл». Смысловое оформление опыта в таком случае, как это подчеркивает Б. М. Теплов, случается спонтанно, «в едином акте с переживанием».

Смысл в таком случае приходит внезапно, без причин, как всякое озарение. Происходит, как говорит Д. А. Леонтьев, что-то подобное инсайту — «внезапному усмотрению смысла там, где только что еще ничего не было. Смысл возникает в сознании как бы ниоткуда, почти мистическим образом» [15. С. 136].

Итак, чтобы феноменологическое движение «устремить» к своему «упору» — *проживанию некоей несомненности* — смысла, диалог должен открывать возможность «заговорить самому тексту» [20. С. 312], т. е. должен направляться и конституироваться данными, которые *предоставляет сам опыт*. Вопросы психолога должны высвобождать, устанавливать то, что впервые в жизни производится, а не быть нацелены на поиск чего-то наличного и пред-находимого.

Текст диалога становится той *формой объективации*, тем инструментом, в котором и которым порождается понимание. Обнаруживая свои чувства и переживания через текст диалога, человек может внезапно увидеть новые аспекты и новые связи, которых он ранее не осознавал. Они впервые производятся *самим* текстом и в самом тексте.

Диалог такого качества упорядочивает и структурирует процесс феноменологического движения и открывает возможность *конституирования смысла* через абсолютный по достоверности личностный критерий — внутренний отклик. Такой диалог, который подобен феноменологическому интервью, мы будем называть *«раскрывающим диалогом»*. Безусловно, психологу-профессионалу важно *владеть раскрывающим диалогом как инструментариум конституирования и понимания актуальных смыслов*. В рамках спецпрактикума мы отрабатываем со студентами умение вести такой диалог.

В большинстве своем психолог-профессионал работает с конкретным человеком или с определенной группой людей. В этой работе обработка эмпирических данных носит, как правило, *качественный характер*. Методы обработки данных качественных исследований описаны С. Квале [14]. Для обработки данных раскрывающего диалога, на наш взгляд, больше подходит метод «обоснованной теории» А. Страусса, Дж. Корбин [23]. Главная идея «обоснованной теории» состоит в том, что она открывает возможность разворачивать исследовательский процесс в режиме online, исходя из данных, которые предоставляет текущий опыт, а не обрабатывать данные после проведенного исследования (чем «грешат» многие качественные методы). Структурные компоненты «обоснованной теории» помогают дополнительно уточнять вопросы, которые ставит психолог. Анализ диалога этим методом позволяет проследить динамику процесса конституирования смысла и увидеть, как, отвечая на вопросы, человек все глубже и полнее утверждает себя в понимании себя.

В наших работах приведены примеры обработки данных методом «обоснованной теории» (см.: [6. С. 66—109; 7. С. 158—182]).

Психологу-профессионалу, соответственно, необходимо владеть не только количественными, но и качественными методами обработки эмпирических данных.

Итак, в первой части статьи мы говорили, что профессионалу присуще качество собственной незаместимости (см.: [8. С. 98]). Л. С. Выготский называет незаместимость человека местом «правды» его жизни (см.: [11. С. 339—496]). «Правды» — потому что в этом топосе случается событие рождения: человек открывает себя следующего, совершается в творчестве. Установившись в топосе «правды», он одновременно распаивает не только себя, но и бытие:

позволяет явиться тому, чего в мире не было и быть не могло без его участия, его понимания, его ответственности. Звучит новая музыка, рождаются новые тексты, совершаются поступки, меняются взаимоотношения и пр., и пр. Этим органическим единством Профессии и Жизни, во всем богатстве ее проявлений, и явлен профессионал. И это единство дает человеку силы жить, страстно желать и, порой, улыбаться.

В этой части статьи был сделан акцент на личностных основаниях профессионального становления и на феноменологической парадигме как перспективной методологии, которой должен владеть психолог-профессионал.

In this part of the work, we consider the personal foundation of professional formation. We show that phenomenological paradigm is a promising way of professional formation of a psychologist. We discuss the «revealing dialogue» as the instrumentation of professional.

**Keywords:** phenomenological paradigm, dialogue.

### Литература

1. *Архангельская, В. В.* Проблема понимания в современной индирективной психотерапии : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. В. Архангельская. — М., 2005.  
*Arhangel'skaja, V. V.* Problema ponimanija v sovremennoj indirektivnoj psihoterapii : avto-ref. dis. ... kand. psihol. nauk / V. V. Arhangel'skaja. — М., 2005.
2. *Бахтин, М. М.* Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. — М. : Сов. Россия, 1979.  
*Bahtin, M. M.* Problemy pojetiki Dostoevskogo / M. M. Bahtin. — М. : Sov. Rossija, 1979.
3. *Босс, М.* Недавние размышления о дазайн-анализе / М. Босс // Моск. психотерапевт. журн. — 2009. — № 2. — С. 147—167.  
*Boss, M.* Nedavnie razmyslenija o dazajn-analize / M. Boss // Mosk. psihoterapevt. zhurn. — 2009. — № 2. — С. 147—167.
4. *Бусыгина, Н. П.* Феноменологическое описание и интерпретация / Н. П. Бусыгина // Моск. психотерапевт. журн. — 2009. — № 2. — С. 52—76.  
*Busygina, N. P.* Fenomenologicheskoe opisanie i interpretacija / N. P. Busygina // Mosk. psihoterapevt. zhurn. — 2009. — № 2. — С. 52—76.
5. *Буякас, Т. М.* Личностные основания профессионального становления / Т. М. Буякас. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.  
*Bujakas, T. M.* Lichnostnye osnovanija professional'nogo stanovlenija / T. M. Bujakas. — Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
6. *Буякас, Т. М.* Феноменологический подход к пониманию сновидений / Т. М. Буякас, С. А. Попов // Консультативная психология и психотерапия. — 2012. — № 2. — С. 66—109.  
*Bujakas, T. M.* Fenomenologicheskij podhod k ponimaniju snovidenij / T. M. Bujakas, S. A. Popov // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. — 2012. — № 2. — С. 66—109.
7. *Буякас, Т. М.* Феноменологическое описание процесса произведения смыслов методом «Ведомого рисования» / Т. М. Буякас, О. А. Танькова // Консультативная психология и психотерапия. — 2014. — № 3. — С. 158—182.  
*Bujakas, T. M.* Fenomenologicheskoe opisanie processa proizvedenija smyslov metodom «Vedomogo risovanija» / T. M. Bujakas, O. A. Tan'kova // Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija. — 2014. — № 3. — С. 158—182.
8. *Буякас, Т. М.* Психолог-профессионал: становление и профессиональные возможности / Т. М. Буякас // Мир психологии. — 2016. — № 4. — С. 98—110.  
*Bujakas, T. M.* Psiholog-professional: stanovlenie i professional'nye vozmozhnosti / T. M. Bujakas // Mir psihologii. — 2016. — № 4. — С. 98—110.
9. *Василук, Ф. Е.* Структура образа / Ф. Е. Василук // Вopr. психологии. — 1993. — № 5. — С. 5—19.  
*Vasiljuk, F. E.* Struktura obraza / F. E. Vasiljuk // Vopr. psihologii. — 1993. — № 5. — С. 5—19.
10. *Вачков, И. В.* Введение в профессию «психолог» / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. — М. ; Воронеж, 2007.  
*Vachkov, I. V.* Vvedenie v professiju «psiholog» / I. V. Vachkov, I. B. Grinshpun, N. S. Prjazhnikov. — М. ; Voronezh, 2007.
11. *Выготский, Л. С.* Трагедия о Гамлете, принце Датском / Л. С. Выготский // Психология искусства. — М., 1968. — С. 339—496.  
*Vygotskij, L. S.* Tragedija o Gamlete, prince Datskom / L. S. Vygotskij // Psihologija iskusstva. — М., 1968. — С. 339—496.
12. *Джэндлин, Ю.* Фокусирование / Ю. Джэндлин. — М. : Корвет, 2012.

- Dzhendlin, Ju.* Fokusirovanie / Ju. Dzhendlin. — М. : Korvet, 2012.
13. Дильтей, В. Описательная психология / В. Дильтей. — СПб. : Алетейя, 1996.  
*Dil'tej, V.* Opisatel'naja psihologija / V. Dil'tej. — SPb. : Aletejja, 1996.
14. Квале, С. Исследовательское интервью / С. Квале. — М. : Смысл, 2009.  
*Kvale, S.* Issledovatel'skoe interv'ju / S. Kvale. — M. : Smysl, 2009.
15. Леонтьев, Д. А. Психология смысла / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999.  
*Leont'ev, D. A.* Psihologija smysla / D. A. Leont'ev. — M. : Smysl, 1999.
16. Лэнгле, А. Феноменологический подход в экзистенциально-аналитической психотерапии / А. Лэнгле // Моск. психотерапевт. журн. — 2009. — № 2. — С. 110—129.  
*Ljengle, A.* Fenomenologičeskij podhod v jekzistencial'no-analiticheskoj psihoterapii / A. Ljengle // Mosk. psihoterapevt. zhurn. — 2009. — № 2. — S. 110—129.
17. Мамардашвили, М. К. Психологическая топология пути / М. К. Мамардашвили. — СПб. : РХГИ, 1997.  
*Mamardashvili, M. K.* Psihologičeskaja topologija puti / M. K. Mamardashvili. — SPb. : RHGI, 1997.
18. Мамардашвили, М. К. Очерк современной европейской философии / М. К. Мамардашвили. — М. : Прогресс-Традиция, 2010.  
*Mamardashvili, M. K.* Oчерk sovremennoj evropejskoj filosofii / M. K. Mamardashvili. — M. : Progress-Tradicija, 2010.
19. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М., 1996.  
*Markova, A. K.* Psihologija professionalizma / A. K. Markova. — M., 1996.
20. Пузырей, А. А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники / А. А. Пузырей // Психология. Психотехника. Психагогика. — М., 2005. — С. 299—333.  
*Puzyrej, A. A.* Manipulirovanie i majevtika: dve paradigmy psihotehniki / A. A. Puzyrej // Psihologija. Psihotehnika. Psihagogika. — M., 2005. — S. 299—333.
21. Роджерс, К. Клиентоцентрированный подход в психотерапии / К. Роджерс // Вопр. психологии. — 2001. — № 2. — С. 48—58.  
*Rodzhers, K.* Klientocentrirovannyj podhod v psihoterapii / K. Rodzhers // Vopr. psihologii. — 2001. — № 2. — S. 48—58.
22. Седакова, О. А. Символ и сила / О. А. Седакова // Стихи. Переводы. Poetica. Moralia : в 4 т. — Т. 4 : Moralia : эссе, лекции, заметки, интервью. — М., 2010. — С. 548—655.  
*Sedakova, O. A.* Simvol i sila / O. A. Sedakova // Stihi. Perevody. Poetica. Moralia : v 4 t. — T. 4 : Moralia : jesse, lekcii, zametki, interv'ju. — M., 2010. — S. 548—655.
23. Страусс, А. Основы качественного исследования / А. Страусс, Дж. Корбин. — М. : Ком-Книга, 2007.  
*Strauss, A.* Osnovy kachestvennogo issledovanija / A. Strauss, Dzh. Korbin. — M. : Kom-Kniga, 2007.
24. Улановский, А. М. Феноменологическая психология / А. М. Улановский. — М. : Смысл, 2012.  
*Ulanovskij, A. M.* Fenomenologičeskaja psihologija / A. M. Ulanovskij. — M. : Smysl, 2012.
25. Хольтхаузен, Г. Э. Райнер Мария Рильке / Г. Э. Хольтхаузен. — Челябинск : Урал LTD, 1998.  
*Hol'thauzen, G. Je.* Rajner Marija Ril'ke / G. Je. Hol'thauzen. — Cheljabinsk : Ural LTD, 1998.
26. Чиксентмихайи, М. Правильный бизнес / М. Чиксентмихайи. — М. : Карьера Пресс, 2014.  
*Chiksentmihajii, M.* Pravil'nyj biznes / M. Chiksentmihajii. — M. : Kar'era Press, 2014.

## Эмоциональная сфера

Л. А. Мажуль

### Истоки и функции эмоционально-чувственной сферы II. Эмоции, темперамент, эффективность деятельности<sup>1</sup>

Эмоции являются самым ярким показателем высокой эффективности деятельности (положительная эмоция) или низкой эффективности (негативная эмоция). Тип темперамента, к которому принадлежит человек, отражает доминирование либо рационально-логического стиля мышления (холерика и сангвиники), либо эмоционально-образного (флегматики и меланхолики). Это противопоставление подтверждается многими другими исследованиями, в частности связанными с сезоном рождения. Тип темперамента может влиять на формирование всей ценностно-смысловой сферы человека.

**Ключевые слова:** эмоции, эффективность, темперамент, рационально-логическое мышление, эмоционально-чувственное мышление, нервные процессы, ценностно-смысловая сфера.

<sup>1</sup> Редколлегия приглашает к обсуждению статьи Л. А. Мажуль.

Капля эмоций может быть более эффективна, чем тонна фактов.

*М. Кетс де Врис*

Как известно, именно эмоции непосредственно определяют направленность и динамику процесса адаптации и эволюции, обеспечивают их оптимальность. Эмоции играют важную роль в выживании на всех эволюционных этапах, отражают отношения между потребностями, мотивами и реализацией отвечающей им активности живого организма. Эмоции — это интегральные состояния центральной нервной системы, осуществляющие экстеренную оценку полезности или вредности для организма того или иного воздействия. Эмоции образуют мотивационную сферу человека, формируют базовые структуры сознания, так что эмоциональная сфера является основным средством окраски познания, решения и действия [5].

«Эмоции имеют совершенно ту же функцию, что и цены в рыночной экономике: сигнализируют действующему субъекту об эффективности тех или иных действий. Эмоция (как и цена) — это выход информационного канала, на входе которого — эффективность. И если выход плохо связан со входом — из-за искусственных ограничений или помех, — то оптимизация деятельности становится невозможной» [3. С. 148].

По меткому выражению П. К. Анохина [1], эмоция играет важную роль «пеленга», который помогает живому существу отличать полезное от вредного, подсказывает ему, движется ли он к цели или прочь от нее. В первом случае эмоция положительная («удовольствие»), во втором же, естественно, отрицательная («страдание»)¹. Таким образом, как было показано ранее (в первой части настоящей статьи), эмоции имеют приспособительный смысл, а удовольствие и страдание помогают живому существу достигать своих целей. Например, при *обучении* человека чему-то новому эмоция, как правило, меняет свой знак, проходя через *три фазы*. На протяжении первой фазы обучения (когда все новое трудно для понимания и нужно прилагать много усилий) эмоция отрицательна. Во второй фазе (когда преодолен порог непонимания и все оказывается интересным и ясным) эмоция меняет свой знак на положительный. И наконец, в третьей фазе (когда почти ничего нового нет, все почти известно, тривиально) человеку становится скучно, и эмоция снова трансформируется в отрицательную, как и в первой фазе. Эту динамику иллюстрирует рисунок из статьи [9].

Отсюда задачей *управления обучением* становится продление второй фазы (фазы положительной эмоции) и сокращение первой и третьей фаз (где эмоция отрицательная). Так, в процессе обучения без учителя (самообучения) эмоция является основным фактором, определяющим скорость обучения. При обучении с учителем главный обучающий фактор — принуждение, однако и здесь к нему добавляется эмоция, способствующая или препятствующая принудительному процессу. С какого-то момента (преодоление порога) эмоция становится положительной, помогающей обучению, и способна заменить принуждение. То обстоятельство, что эмоция может использоваться как мощный «подкрепляющий» фактор, хорошо известно и постоянно применяется, например, при выработке условных рефлексов. Известно также, что обучение чему-либо идет значительно быстрее, если правильная реакция на стимул подкрепляется «наградой» (положительная эмоция), а неправильная — «наказанием» (отрицательная эмоция) [3].

¹ Первую часть статьи «От аффекта — к эмоциональному интеллекту» см.: Мир психологии. — 2017. — № 1. — С. 262—278.

Много данных указывают на доминирование правого полушария в переживании, выражении и различении эмоций. Такер [20] высказал предположение, что тенденция правого полушария к синтезу и объединению множественных сложных сигналов в глобальный конфигурационный образ играет решающую роль в выработке и стимулировании *эмоционального переживания*, а преимущество левого полушария при анализе отдельных, упорядоченных во времени и четко определенных деталей используется для видоизменения и ослабления эмоциональных реакций. Как и в отношении когнитивных процессов, полушария дополняют друг друга в регулировании эмоций.

Для субъекта важно такое понятие, как «*затраты ресурса*». Рассмотрим случай, когда ресурс выступает в роли средства достижения цели и является величиной фиксированной — тогда субъект может только распределять ресурсы. Причем распределять оптимально, в соответствии с их эффективностью, т. е. приращением целевой функции в сравнении с затратами ресурсов. Здесь эмоция выражает не только приращение информации, но и разность затрачиваемых ресурсов, что дает оценку реакции по критерию эффективности. Это открывает возможность оптимального использования ресурсов.

Самый простой пример: катить камень в гору или скатывать его с горы, когда он от малейшего усилия сам катится вниз со все возрастающей скоростью. Естественно, эффективность деятельности во втором случае значительно выше — и удовольствие тоже значительно больше. Так что наказанием Сизифу служил не бесполезный труд сам по себе, но отрицательные эмоции, сопутствующие отсутствию эффективности (см.: [3. С. 162]).

В связи с этим следует сказать, что существует много *усилителей* эффективности разного рода. Сейчас, в век техники, мы чаще всего сталкиваемся с эффектом *усиления*, когда управляем какой-либо мощной и послушной машиной (водитель — автомобилем, или пилот — самолетом, или программист — компьютером). Сегодня техника зачастую один из величайших источников наслаждения.

В том случае, когда ресурс становится помехой для достижения целей (его не хватает или же образуется его излишек), он может превратиться из средства в цель деятельности. Отсюда вытекает еще одна функция эмоций — общее управление ресурсами, т. е. эмоции позволяют судить, полезно ли в данных условиях увеличить ресурс (иначе говоря, нужна мобилизация ресурса, или напряжение) либо же надо уменьшить ресурс (демобилизация ресурсов, успокоение). При этом также эффективные формы деятельности поощряются, а неэффективные подавляются. Это относится к деятельности в целом. Такие эмоции, как страх, ненависть, ярость, вдохновение, восторг, служат мобилизации ресурсов, а такие, как апатия, скука, подавленность, разочарование, естественно, ведут к демобилизации ресурса [Там же. С. 161—162].

Рассмотрим столь социально важные феномены, как вандализм и агрессивность. К сожалению, эти феномены объясняются тем, что поскольку удовольствие тем больше, чем выше *эффективность* действия, т. е. отношение результата к затратам, постольку *эффективность* разрушительных действий намного превосходит эффективность созидательной деятельности. Сжечь, сломать, разбить, взорвать — достаточно лишь начать, приложить зачастую незначительные усилия, а дальше процесс развивается стремительно, лавинообразно и носит уже необратимый характер. Кроме физического эффекта разрушения, существует также моральный аспект. И *эффективность*, а соответственно, и удовольствие от разрушения будут тем больше, чем выше социальная значимость разрушаемого объекта, чем большего числа людей это касается и чем больше будет ущерб! В противоположность же разрушению — творчество, созидание обычно требуют больших затрат, протекают медленно и вследствие этого являются значительно менее *эффективными*.

Вандализм, по мнению Г. А. Голицына [3], — это одно из проявлений беспокойства. Причины его, с одной стороны, могут заключаться в монотонии, уменьшении разнообразия среды (и как следствие, скуке, тоске, томлении, жажде нового). С другой стороны, причиной может быть высокий энергетический уровень (и, как следствие, высокое разнообразие реакций, превышающее разнообразие стимулов). Отсюда следует, что тоске и скуке «сильные» люди подвержены больше, чем «слабые», мужчины — больше, чем женщины, молодые — больше, чем старики, люди, занятые монотонным трудом, — больше, чем занятые сложной творческой деятельностью.

В настоящее время накоплен большой эмпирический материал, показывающий зарождение немотивированной, беспричинной агрессии под влиянием монотонии, гиподинамии, сенсорной изоляции и т. п. «Общим основанием для оптимизма служит тот факт, что разрушительное начало в человеке, как правило, результат незрелости. Некоторые люди, особенно в молодости, еще не настолько социализированы, чтобы подчинять свои поступки конечной глобальной цели — процветанию человечества, от чего, кстати, зависят и их собственные долговременные интересы. А их творческие созидательные навыки не настолько развиты, чтобы сделать созидательную работу достаточно *эффективной* и эмоционально привлекательной. Однако страсть к разрушению не способна эмоционально насытить человека. Единственное, что приносит надежное удовлетворение, — это хорошо сделанная работа. И этот источник положительных эмоций — неиссякаем!» [Там же. С. 178].

И конечно же, взаимодействие с искусством (литературой, поэзией, живописью, музыкой...) и сам процесс творчества в искусстве также могут эмоционально насытить человека. Недаром Н. В. Гоголь полагал, что искусство есть водворение в душу стройности и порядка, а не смущения и расстройства. Спасительное действие художественного творчества, как говорил Стефан Цвейг, — избавить, избавить символически, человека от томительных внутренних перенапряжений, перенести гнетущую его силу в другую, безопасную для его духа область. Это творческое самовысвобождение (см.: [12. С. 163]).

Хорошо известно, что все люди разные, имеют разные темпераменты и разные типы мышления. И чтобы сделать свою работу эффективной и эмоционально привлекательной, желательно выбирать профессию, соответствующую своему типу темперамента и образу мышления, т. е. лучше играть «на своем поле». Игра же «на чужом поле», которое не соответствует темпераменту и образу мышления человека, приводит к тому, что для достижения того же уровня эффективности может понадобиться значительно больше усилий (а большие усилия, как известно, вызывают отрицательные эмоции). Цель жизни, как говорил Оскар Уайльд, — самовыражение. Проявить во всей полноте свою сущность — вот для чего мы живем. Аналогичную мысль высказывал и знаменитый американский психолог А. Маслоу: чтобы быть здоровым и счастливым, человеку необходимо самоактуализироваться, т. е. проявляться в том, к чему его предназначила природа [Там же. С. 162, 203].

### **Эмоционально-чувственная сфера и темперамент личности**

...Разве можно работать на пользу человечества сухой, заснувшей душой... <...> Разве можно узнать и понять, когда спит чувство, когда не волнуется сердце, когда нет каких-то чудных, каких-то неуловимых фантазий. Говорят: одним разумом можно все постигнуть. Не верьте, не верьте!

*В. И. Вернадский*

Обозначение классических типов темперамента (*холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик*) предложил в свое время еще Гиппократ. Распознавание типов темпераментов основывается на определении трех параметров: силы, уравновешенности и подвижности нервной системы. *Холерики* — сильные, неуравновешенные, подвижные; *сангвиники* — сильные, уравновешенные, подвижные; *флегматики* — сильные, уравновешенные, инертные; *меланхолики* — слабые, неуравновешенные, подвижные [14].

Научное объяснение происхождения темпераментов дал И. П. Павлов. Он описал четыре типа высшей нервной деятельности у собак и установил, что конкретный вид темперамента, или тип нервной деятельности, зависит от силы основных нервных процессов — возбуждения и торможения, их уравновешенности и подвижности. Для определения уравновешенности нервных процессов достаточно сравнить скорость выработки условного рефлекса и его последующего угасания. Одинаковая легкость и выработки, и угасания свидетельствует о примерно равной силе нервных процессов, а трудности с угасанием показывают, что существует определенный перевес возбуждения над торможением. Не менее важен фактор подвижности нервных процессов. От подвижности зависит скорость развития возбуждения и торможения, скорость их затухания и смены любого из них процессом противоположного знака. Если возбуждательный и тормозной процессы легко и быстро сменяют друг друга, значит они обладают достаточно высокой подвижностью. Когда же развитие любого из них некоторое время препятствует формированию в этих же мозговых структурах противоположного процесса, следует говорить об их инертности. У человека подвижность нервных процессов оценивается на основе максимально возможного темпа выполнения какой-нибудь деятельности, например быстрого движения руки, когда происходит быстрая смена сокращения — расслабления мышц, что, в свою очередь, отражает возбуждательный и тормозной процессы в мозге.

Процессы возбуждения — торможения обладают определенной, легко измеряемой силой. Способность развивать сильное возбуждение говорит о силе, или, иными словами, о работоспособности мозга. Она проявляется в том, что мозг одинаково легко выдерживает длительное или короткое, но часто возникающее возбуждение в ответ на неординарные, чрезвычайно сильные воздействия и может адекватно на них реагировать, не обнаруживая элементов стресса, или, по терминологии нейрофизиологов, запредельного торможения. Этот вид торможения, называемый еще охранительным, развивается при встрече организма с непосильной для него задачей. Чтобы не надорваться, не довести дела до поломки мозговых аппаратов, развивается торможение, прекращая всякую деятельность, не являющуюся в данный момент жизненно необходимой [13].

Темперамент личности — это надлежащая пропорция между интеллектуальными, чувственными и волевыми процессами, т. е. соотношение динамических аспектов трех классических сфер человека. Темперамент обуславливает энергетический тип человека, модель когеренции главных душевных процессов. Это основная система ритмов, создающих устойчивый тип равновесных состояний функционирования психического мира человека. Это психодинамическое основание его личности. На каждом структурном уровне существует своя, особая психодинамика, обеспечивающая конфигурацию поведения. Темперамент выражает общую активность самой личности. Ближайшим образом он проявляется в особенностях моторики и эмоциональных реакциях. Важнее всего то, что им выражается соотношение *эмоционально-чувственных* и *интеллектуальных* процессов, создается динамический строй души. В темпераменте первичным образом интегрирована сама личность. На низших психосоматических уровнях темпераментом обусловлена динамика физиологических процессов. На срединном психическом уровне темпераменты задаются соотношением эмоционально-чувственных и интеллектуальных процессов. На высших уровнях сознания темперамент обеспечивает динамику функционирования и выражения мировоззренческих структур [2].

По мнению Г. Н. Артамонова, темперамент не включает в себя ни нравственные качества, ни черты характера, но создает формально-динамические предпосылки и условия их развития. Темперамент создает динамический режим чувственных, интеллектуальных и волевых процессов, ускорение-замедле-

ние эмоциональных процессов, усложнение-упрощение внутренней структуры эмоций и чувств. Это влияет и на темпоритмические и структурно-содержательные характеристики интеллектуальных процессов. Эмоциональные, чувственные, интеллектуальные, волевые процессы вступают в обменные взаимоотношения, запечатлеваясь друг в друге. Чувственные, умственные и волевые процессы в темпераменте интегрированы и редактируются личностью по форме и содержанию, поэтому темперамент личностен. Люди, попадая в общий темпераментный класс, имеют не только общность динамического строя процессов, но и индивидуальные различия, привносимые нравом, характером, культурным, эстетическим и нравственным духовным развитием. Интеллектуальный темперамент выражает формально-динамический аспект в развитии умственных способностей, а умственный нрав, характер и вкус, стиль и склад ума относятся к содержательным аспектам, характеризующим личностное сознание с самых существенных, глубинных сторон.

Процессы восприятия, понимания (эмпатии), управления эмоциями — это функция чувств, чувственного и интеллектуального контроля. Логичнее не отрывать эмоции от чувств, а чувства от умственных реакций интеллекта. Наиболее правильно рассматривать их как стороны темперамента, признавая роль *эмоционально-чувственных* процессов, с одной стороны, и роль *мыслительных* процессов — с другой. Темперамент и есть базовая, фундаментальная пропорция этих процессов, и можно выделить несколько типов этих пропорций. В классическое триединство включаются и волевые процессы, но воля проявляется внутри чувственных и мыслительных процессов и на их стыке как борьба и сознательный выбор между альтернативами. В интеллектуальном отношении все четыре типа темперамента не лучше и не хуже друг друга, не выше и не ниже. ***Темпераментные различия создают лишь разные режимы работы ума, разные качественные особенности, когнитивные стили*** [2].

Для *холериков* характерны категоризм и крайность в суждениях, снижение точности в понятиях, узость внимания и ускорение темпов его переключения, что приводит к неожиданным связям в мышлении, формирует скачкообразность в рассуждениях, разрывы в логических построениях. Холерики — максималисты. Они тяготеют к масштабным задачам и целям. У них формируется укороченная цепочка рассуждений. Замыслы экстремальны и упрощены, в решениях — максимализм, радикализм и легкая смена одного на другое. Ярко выражена склонность давать крайние оценки, скоропалительность в выводах. Низкий уровень когнитивных контролей и критичности, стремление к новизне и оригинальности, планирование «ближайшим временем». Увлекаясь деталями, они упускают общую схему, а увлекаясь схемой, упускают из виду детали. В их числе немало гениев и талантов. Высокая способность к генерации идей и странная «рваная» логика, скачки в мышлении, как это ни странно, приводят к неожиданным взглядам и способствуют изобретательству и открытиям [2]. Холерики в своем поведении часто нетерпеливы, суетливы и вспыльчивы, они обладают резкими, порывистыми движениями и страстной речью со сбивчивыми интонациями. Они склонны к резким переменам настроения и прямолинейны в отношении с людьми. Они любят риск и находчивы в споре. К холерикам можно отнести таких композиторов, как Лист и Бетховен, из поэтов — Пушкина и Байрона, а из художников, например, Айвазовского [12].

У *сангвиников* эмоциональные и интеллектуальные процессы приходят к соразмерности. Сангвиники более последовательны в рассуждениях, у них меньше логических и металогических разрывов в мышлении. Внимание у них шире, чем у холериков, но еще недостаточное для целостного овладения ментальными схемами, выявляется некоторая неполнота. Сила идей и замыслов ограничивается неточностью в деталях. Уровень когнитивной согласованности выше, чем у холериков. Мысль, порой тонкая в деталях и нюансах, иногда упускает очевидное. В интеллектуальном поведении выражены игривость, стремление к парадоксам, тяготение к остроумию и оригинальности, жажда поразить ярким образом или причудливой, смелой мыслью. Суждения и мнения бывают продуманными, но допускают и спонтанность, а потому неустойчивы, легко обращаются в противоположности. Склонность к интеллектуальным, лингвистическим, психологическим, социальным играм, эксцентричность, театральность, манерность и нарочитость. Смешение рационального и иррационального, *логика* перемешивается с

*образными включениями, метафорами, иносказаниями. В сангвинике логик уживается с поэтом и рационалист с мистиком. Повышенная впечатлительность, трансформативность мировоззрения, неустойчивость умственных интересов: легко увлекается и легко остывает. Сангвиников характеризуют хроническое незавершение дел и задач, «рваный» ритм умственного труда: штурмы и праздность, героизм и подавленность, усердие и лень. Ум и личность во власти настроения. Свойственны эвристичность и креативность, инновационная направленность, творческие задатки, генерация новых идей, изобретательность, маневренность, инициативность, интеллектуальная комбинаторика [2]. Сангвиники веселы, жизнерадостны и общительны. Они — душа любого общества, балагуры и весельчаки, легко переживают неудачи и неприятности. Они отзывчивы и не чувствуют скованности в общении с новыми людьми. Они могут быть выносливы и работоспособны, если дело, которым они занимаются, им интересно. Однако однообразная и кропотливая работа их утомляет и быстро надоедает. Их речь быстрая и громкая, с живыми жестами и выразительной мимикой. К сангвиникам можно отнести Моцарта и Россини, Прокофьева и Вивальди, а также Марка Твена и Бальзака, Бомарше и Рабле [12].*

*Для флегматиков характерна точность в деталях, во взвешивании условий задач и выборе критериев. Выражены интеллектуальная ответственность, дисциплинированность умственной деятельности, высокий уровень когнитивных и метакогнитивных контролей, высокий уровень эмпатии и рефлексии. Флегматики сохраняют ровность и самообладание в эмоционально-насыщенных тревожных ситуациях. Напряжения порождают внутреннюю мобилизацию, но ситуации риска, даже невысокого, вызывают гиперответственность и торможение активности. Приняв ту или иную задачу, они не могут ее не завершить и бросить. Им легче не начинать, чем остановиться на полпути. Мыследеятельность флегматиков характеризует широкое, хорошо распределенное внимание, цепко ухватывающее детали, нюансы смыслов и контекстов. Выражены способности к систематизациям и классификациям. Хорошая дифференциация умственной деятельности. Их отличает тонкая рефлексивность, сложноорганизованное, многовариантное мышление, способность к параллельному мышлению, к опережающему прогнозированию. Конструкция их мысли — это многоярусно организованные смысловые структуры, с вариациями прямых и косвенных значений, многопозиционными отношениями. Характерны многосторонняя гармоничность интеллекта, внимательность не только к своим, но и к чужим мыслям, потребность находить точки интеллектуального согласования, стремление к дополнителности между мыслями и чувствами, логикой и интуицией. Взвешенность в оценках, критичность в решениях, избегание крайних суждений, стремление к опосредованности. Проявляют вдумчивость и кропотливость, интеллектуальное трудолюбие и умственную добросовестность. Тщательны в планировании, недоверчивы к спонтанности. Проявляют дальновидность и гибкость, способны к трезвому прогнозированию принятых решений, устойчивы во взглядах и позициях [2]. Флегматиков характеризуют общая сдержанность, неторопливость, обстоятельность, спокойствие не только в обычных, но и в самых трудных ситуациях. Они последовательны и обстоятельны в делах, их речь плавная и размеренная, без резких выражений эмоций, без яркой жестикюляции и мимики. Флегматикам легко сдерживать свои порывы, ибо они придерживаются принципа экономии сил. В общении они ровны и рассудительны. К флегматикам можно отнести Бородина, Лядова, а также Крылова и Дельвига, Поленова и Глазунова [12].*

*У меланхоликов внешняя активность снижена, а внутренняя повышена, объем внимания предельно расширен, внимание устойчивое, цепкое, избирательное. Обратной стороной широчайшего охвата элементов ситуации является гипернаблюдательность с повышенной мнительностью, тревожностью, подозрительной фантазийностью. Это вызывает провоцирующий стиль поведения, склонность перепроверять «всех и вся». Мышление многостороннее и полилогичное, ярко выражены рефлексивные способности. У них глубокая, пронизательная интуиция, чувствительность к тонким значениям и смыслам, развитая аналитика и систематика, сочетание художественной образности и логической стройности мышления. Интеллектуальные и чувственные процессы хорошо интегрированы, так что можно говорить о мыслящих чувствах, переживающей памяти, чувствительном мышлении. Они отличаются многозначностью чувств и мыслей, их многоплановостью и многокоистью, развитостью интуитивного мышления, умением выстраивать рациональные схемы из иррационального материала, тонкой метафоричностью и символизмом, хорошей способностью к стратегическому и тактическому мышлению, развитыми формами когнитивного и метакогнитивного контроля [2]. Меланхолики считаются людьми застенчивыми и стеснительными, скрытными и малообщительными. Они болезненно чувствительны и легко ранимы, при неудачах склонны уходить в себя и заниматься самобичеванием. Их речь тихая, с просительными, извиняющимися интонациями. Им свойственно искать сочувствия и помощи у окружающих. Они легко переносят одиночество, предпочитают шумным компаниям общение с одним-двумя близкими друзьями. Но благодаря своей высокой чувствительности к окружающей жизни именно меланхолики создают наиболее тонкие и проникновенные произведения искусства. Среди композиторов к ме-*

ланхоликам можно отнести Чайковского, Шопена, Сибелиуса, из поэтов и писателей — Северянина, Есенина, Гоголя и Чехова, из художников, например, Левитана [12].

С. В. Кузина [7] считает, что психологическими типами отличников, как в школе, так и в вузе, являются *флегматики* и *меланхолики*, в то время как психологическими типами троечников — *сангвиники* и *холерики*. Хороший ученик — тот, кто может хорошо воспроизвести только то, чему его научили. Плохой ученик — тот, который все понимает и делает по-своему и воспроизводит чужой опыт с ошибками [12], которые он со временем может исправить. Факты показывают, что и в делах, да и вообще в жизни процветают как раз те люди, которые не сильно старались учиться в школе и в вузе. При этом отличники преуспевают в искусстве наниматься на штатную работу... к тем самым троечникам. Как правило, именно троечники берут на себя ответственность, создают свой бизнес, становятся талантливыми руководителями, обладающими широким кругозором. Отличники не могут жить без похвалы и способны работать только в стабильных условиях. Руководитель же, как известно, живет как на вулкане. А послушные, дисциплинированные, осторожные, опасаящиеся совершить любую ошибку, боящиеся наказаний, готовые работать за небольшую зарплату отличники — это идеальные «инструменты» для исполнения чужих решений [7]. Отсюда можно подумать, что лучше, чтобы дети учились на тройки. Однако, хотя среди бывших троечников немало состоявшихся людей, среди хорошистов и отличников их не меньше. Во всем мире успехов добиваются лишь самые инициативные и честолюбивые молодые люди. И проблема связи успеваемости и типа темперамента гораздо глубже. Возможно, разгадку надо искать, в частности, в системе школьного образования.

Итак, если на срединном психическом уровне типы темперамента задаются соотношением эмоционально-чувственных и интеллектуальных процессов, то на высших уровнях *сознания* темперамент обеспечивает динамику функционирования и выражения мировоззренческих структур, формирования ценностно-смысловой сферы личности [2]. Личностные ценности — это ярко выраженная социальная составляющая личности.

А. Ю. Калугин [6], изучая эмпирически влияние свойств темперамента на формирование ценностно-смысловой сферы личности, показал, что основной вклад вносят три свойства темперамента: «активность», «сенсорная чувствительность» и «выносливость». Из шести исследуемых им свойств темперамента только три свойства: «динамичность», «настойчивость» и «эмоциональная реактивность» не оказывали влияния на свойства ценностно-смысловой сферы. Удивительно, но оказалось, что такое свойство темперамента, как «эмоциональная реактивность», которое, казалось бы, должно играть важную роль в формировании ценностно-смысловой сферы личности, не оказывало никакого влияния; это может свидетельствовать о низкой аффективно-реактивной составляющей темперамента в ценностной сфере личности. Вероятно, также, что такие свойства темперамента, как «динамичность» и «настойчивость», тесно связанные с «эмоциональной реактивностью», описывают скорость реакции, степень эмоционального реагирования и некоторую ригидность в эмоциональных проявлениях, т. е. аффективно-реактивный блок темперамента, в то время как для личностных ценностей более важными оказываются аспекты темперамента, отражающие чувствительность к окружающей среде, стойкость и активное проявление личности в социуме.

«Активность» отражает тенденцию совершать действия, направленные вовне и вызывающие ответную реакцию от окружения, иными словами, это социальная активность, детерминированная со стороны темперамента. «Психодинамическая активность» вносит наибольший вклад в такие личностные ценности, как «креативность», «развитие себя», «социальные контакты», «духовная удовлетворенность», «сохранение индивидуальности».

Другое свойство темперамента, также широко представленное на уровне личности, — «сенсорная чувствительность» определяется способностью субъекта реагировать на слабо выраженную стимуляцию, на стимулы низкой эффективности. Эта особенность оказывается значимой для ценностей «психической» и «физической активности», «достижения», а также наравне с «активностью» присутствует в личностной ценности «развитие себя».

Небезынтересно, что такое свойство темперамента, как «выносливость», вносит отрицательный вклад в ценности «престижа» и «материального благополучия»: способность долго сопротивляться утомлению и перегрузке снижает ориентацию на данные ценности. Возможно, это объясняется тем, что людям, обладающим «психодинамической выносливостью», не требуется ощущения внешней опоры, которую дают престиж и материальное благополучие, у них достаточно внутренних ресурсов [6].

### **Биполярные оппозиции: эмоционально-образный — рационально-логический стили мышления, сильный — слабый типы нервных процессов**

Эмоции представляют высший порядок интеллекта.

*Майер*

В классификации К. Юнга *меланхолики* и *флегматики* относятся к интровертам, а *холерики* и *сангвиники* — к экстравертам. Для интроверта характерна направленность всех психических процессов на себя самого. Его собственное Я становится центром его психической жизни, именно с этой позиции он смотрит на окружающую его жизнь. Для экстраверта центром его интереса является окружающая жизнь, и именно в ней он находит источник для своей активности и вдохновения [12]. У интровертов творческий процесс кристаллизуется как бы внутри, у экстравертов — снаружи. Поэтому логично предположить, что интровертам более свойственна творческая деятельность, связанная с уединением, углублением в свой внутренний мир, а экстравертам — деятельность, связанная с общением с социумом и широкой публикой. Например, актерам свойственны экстравертированность, высокая эмоциональная возбудимость, в то время как режиссерам, наоборот, свойственны такие черты, как интровертированность, стремление к внутренней сосредоточенности.

Используя принцип моделирования в психологии Ганса Айзенка и обозначив два пересекающихся векторных континуума значениями *интроверсии-экстраверсии* и *нейротизма-стабильности*, сконструирована модель четырех типов темперамента и присущих каждому из них ведущих эмоций, представленная на рис. 1 (см.: [12]).

Из рисунка 1 видно, что ведущая эмоция *холериков* — *гнев*, ведущая эмоция *сангвиников* — *радость*, ведущая эмоция *флегматиков* — *спокойствие* и ведущая эмоция *меланхоликов* — *печаль*.



Рис. 1. Модель типов темперамента по Айзенку

Как известно, такая грань человеческого темперамента, как интроверсивность, по мнению ряда исследователей [11; 12], коррелирует с правополушарным *эмоционально-образным*, холистическим типом мышления, а личности с подобным типом мышления являются в большей степени идеалистами и романтиками, в то время как экстраверсивность коррелирует с левополушарным *рационально-логическим*, аналитическим складом ума, а личности с подобным типом мышления являются рационалистами и прагматиками.

Следует, однако, помнить, что корреляция вовсе не означает абсолютной тождественности параметров — это лишь статистическое тяготение друг к другу.

Если в этой модели заменить ось *интроверсивность-экстраверсивность* на *эмоционально-образный* и *рационально-логический* типы мышления соответственно, а ось *нейротизм-стабильность* оставить без изменения, то можно видеть, что четыре типа темперамента можно подразделить на **два класса**: первый — *холерики* и *сангвиники* (преобладание *рационально-логического* типа мышления), второй — *флегматики* и *меланхолики* (преобладание *эмоционально-образного* типа мышления над *рационально-логическим*), что отражено на рис. 2.



Рис. 2. Моделирование темпераментов по способу мышления

При переходе от *первого класса* ко *второму* убывает доля внешнего поведения, увеличивается доля внутреннего поведения; осуществляется переход от экспрессии к импрессии; возрастает структурная сложность темперамента. Замещение экспрессии импрессией влечет за собой утончение и дифференциацию внешних и внутренних чувств, усложнение внутренних состояний, утончение переживаний, усиление чувственных и когнитивных контролей.

Подтверждением наличия *двух* контрастных *классов* людей являются слова английского поэта С. Т. Кольриджа [16], который считал, что каждый человек рождается или Аристотелианцем, или Платонистом. Он был уверен, что никто из рожденных Аристотелианцем не может стать Платонистом, как и наоборот: никто из рожденных Платонистом не может превратиться в Аристотелианца, потому что они представляют собой *два класса* людей, между которыми просто невозможно представить себе третьего.

В книге Д. Ньюсама «*Два класса людей*» [18] также описаны контрастные системы мышления Платона и Аристотеля. По словам Ньюсама, для Платона центральной мыслью являлась божественная и незыблемая *идея* о материальных вещах, в то время как Аристотель был переполнен *практическими* идеями.

Интересен тот факт, что американский ученый итальянского происхождения Джованни Марцелло подразделяет известных личностей также на два класса, но по другому основанию: на тех, кто рожден в триместре январь-февраль-март с пиком в феврале и названных им Фебруанцами (креативные личности — художники, поэты, композиторы...), которые по природе своей являются идеалистами и романтиками и имеют правополушарное эмоционально-образное, холистическое мышление, и тех, кто рожден в триместре июль-август-сентябрь с пиком в августе и названных Августианцами (известные хирурги, пианисты, физики...), которые являются реалистами и прагматиками, обладающими левополушарным рационально-логическим мышлением. Отсюда видно, что романтические чувства Фебруанцев близки к мировоззрению Платонистов, а прагматические чувства Августианцев близки к образу мысли Аристотелианцев [10; 16].

Такой фактор, как сезон рождения, может оказывать большое влияние на общую эмоциональную окраску жизни человека и его мироощущение. Имеется корреляция между сезоном рождения и характером доминирования левого (либо правого) полушария мозга, а это, в свою очередь, связано с оптимистическим (либо пессимистическим) мироощущением. Недаром считается: «Sunny embryo — dark child, dark embryo — sunny child» [16]. Иными словами, ребенок, зачатый поздней осенью или зимой (dark embryo) и рожденный летом, характеризуется, как правило, левополушарным доминированием и, следовательно, оптимистическим, радостным взглядом на жизнь (sunny child), тогда как зачатому поздней весной или летом (sunny embryo) и родившемуся зимой, свойственно доминирование правополушарное, а стало быть, пессимистическая печальная окраска мировосприятия (dark child). Дело в том, что характер полушарного доминирования формируется у эмбриона в первые две недели после зачатия [16].

Открытия современной психофизиологии также говорят о том, что преимущественная активизация правого полушария связана не только с высокими творческими возможностями, но и с депрессивным фоном настроения. Выражение «мрачный гений» биографы часто относят к характеристикам многих выдающихся философов, поэтов и композиторов, страдавших от приступов тяжелой меланхолии и глубокой тоски. Художественное творчество являлось для многих из них средством, спасавшим от тяжелых переживаний. В момент же творчества неминуемо в работу включается левое полушарие, которому свойственны оптимистические и эйфорические переживания. Это несколько сглаживает депрессивную работу правого полушария и делает восприятие жизни более гармоничным [12].

Дополнительный аргумент в пользу этой закономерности дал эксперимент, проведенный недавно на примере итальянских студентов [19]: измерялся так называемый индекс счастья, который оказался выше у студентов, родившихся летом, по сравнению с родившимися зимой. Как пишет Ю. Харари [15], нашими мыслями и эмоциями управляют биохимические механизмы, отточенные миллионами лет эволюции. Как любое состояние души, субъективное ощущение

ние счастья определяется не внешними условиями — жалованием, системой политических отношений, выигрышем в лотерею, а сложной системой нервов, нейронов, синапсов и биологически активными веществами: *серотонином, дофамином и окситоцином*. Тот, кто выиграл в лотерею или обрел любовь и скачет от радости, на самом деле бурно реагирует и не на любовь, и не на деньги. Он реагирует на гормоны в крови, на электрические разряды в определенных участках мозга! Отсюда можно сделать вывод, что у рожденных летом людей, с превалированием левополушарного типа мышления, врожденный уровень синтеза серотонина вероятнее всего выше, чем у рожденных зимой и имеющих правополушарный тип мышления.

Внимательно анализируя *два класса* человеческих темпераментов, можно заключить, что личности, относящиеся к *первому классу* (*холерики и сангвиники*, ведущие эмоции которых — *гнев* и *радость* соответственно), с левополушарным, рационально-логическим типом мышления, соответствуют Августинцам (по Марцулло) и Аристотелианцам (по Ньюсаму и Кольриджу) и, следовательно, склоняются к более оптимистическому, радостному восприятию жизни, в то время как личности, относящиеся ко *второму классу* (*флегматики и меланхолики*, ведущие эмоции которых — *спокойствие* и *печаль* соответственно), с правополушарным, эмоционально-чувственным стилем мышления, соответствуют Фебруанцам (по Марцулло) и Платонистам (по Ньюсаму и Кольриджу) и более склонны к пессимистическому взгляду на жизнь.

Таким образом, можно наблюдать *самосогласованную систему*, в которой с разных точек зрения и с разных позиций (как теоретических, так и экспериментальных) можно прийти к выводу о наличии *двух классов* людей, довольно резко отличающихся друг от друга: с одной стороны, *идеалисты и романтики*, с другой — *реалисты и прагматики*, которые, как считает Кольридж, не могут переходить из одного класса в другой (хотя нельзя, наверное, исключить наличие и промежуточных вариантов) [10].

Поскольку темперамент человека отражает наиболее *существенные признаки эмоциональной жизни* и музыка нацелена на то же самое, то, заменяя в модели Айзенка параметр «*нейротизм-стабильность*» на музыкальный параметр «*мажор-минор*», а «*интроверсию-экстраверсию*» — на параметр «*медленно-быстро*», В. И. Петрушин [12] построил аналогичную модель отражения основных эмоций в музыке. Это возможно сделать, т. к. нейротизм характеризуется беспокойством и тревожной минорной окраской, а стабильность — спокойствием и мажором. Темп психической активности у интровертов, как правило, более медленный и они довольно ригидны, т. е. малоподвижны в психическом отношении, а экстраверты отличаются более быстрым темпом психической жизни.

В этих модельных экспериментах В. И. Петрушин показал, что эмоция *печали* моделируется минорным ладом и медленным темпом; эмоция *гнева* — минорным ладом и быстрым темпом; *радости* — мажорным ладом и быстрым темпом; *спокойствия* — мажорным ладом и медленным темпом. Судя по всему, в зависимости от темперамента человека, вероятно, им будут лучше сопереживать и распознаваться эмоции, присущие собственному темпераменту. Однако для гармоничного развития личности важны эмоции не только своего темперамента, но и других темпераментов тоже. Для понимания классической музыки и вчувствования в нее необходимым условием является богатство вербального словаря, при помощи которого слушатель может распознать и зафиксировать эмоции, выраженные в музыке.

Известно, что содержание и структура *языка* определяют характер мышления и способ познания реальности. То, что человек может ясно увидеть и хорошо прочувствовать, зависит от того, насколько богат его словарный за-

пас. Если в его словаре отсутствует конкретное слово, обозначающее то или иное переживание или его оттенок, то само переживание для субъекта оказывается смутным, неясным и непонятным. Поэтому обогащение словаря эмоций — важное условие для понимания классической музыки. Для решения задачи развития словарного запаса хорошо подходит список признаков эмоционального содержания музыки, разработанный В. Г. Ражниковым. Ему удалось весь спектр переживаний, выражающих отношение человека к объекту, сконцентрировать вокруг 27 модальностей, каждая из которых насчитывает, в свою очередь, от десяти до тридцати признаков. Вот некоторые из них (выборочно):

1. *Радостно: празднично, блестяще, бодро, игриво, ослепительно, лучезарно...*
2. *Поэтично: возвышенно, задушевно, трепетно, чарующе, проникновенно...*
3. *Энергично: уверенно, самозабвенно, неукротимо, неумолимо, напористо...*
4. *Беспечно: рассеянно, бесстрастно, равнодушно, отрешенно, безразлично...*
5. *Взволнованно: тревожно, лихорадочно, смятенно, трепеща, надломленно...*
6. *Робко: инфантильно, осторожно, застенчиво, стыдливо, смущенно, кротко...*
7. *Страстно: порывисто, пылко, запальчиво, стремительно, азартно, мятежно...*

Итак, всего 27 позиций, включающих многочисленные синонимы (цит. по: [12]). Расширение вербального словаря одновременно проясняет и расширяет границы переживаемых чувств. Важность подобного словаря для развития эмоциональной сферы заключается в расширении сферы доступных эмоциональных переживаний — через обогащение вербального словаря, обозначающего оттенки эмоций различных модальностей.

Кроме того, восприятие классической музыки зависит от того, к какому типу *нервных процессов* — *сильному* или *слабому* — относится слушатель. Творчество различных композиторов также варьирует в зависимости от принадлежности к тому или иному (*сильному* или *слабому*) типу творческого темперамента. Так, произведения композиторов сильного типа имеют склонность к таким параметрам, как «оптимизм, жизнерадостность», «неграфический характер музыки (живописность, колористичность)», «предпочтение верхних и средних регистров», «ритмическая сложность»... Композиторы же слабого типа склоняются к таким параметрам, как «трагическое мироощущение», «графический характер музыки», «существенная роль нижнего регистра», «ритмическая простота»... [17]. К сильному полюсу склоняются такие композиторы, как Дебюсси, Стравинский, Скрябин и др., в то время как Чайковский, Берлиоз, И. С. Бах и др. принадлежат к слабому типу.

Если провести аналогии силы нервных процессов и силы физической, то ясно, что физическая сила очевидным образом влияет на эмоциональное состояние: человек физически сильный может легко, играючи справляться с той деятельностью, которая у человека физически слабого будет вызывать напряженность и быстро приводить к утомлению. Из этого следует, что одно и то же разнообразие внешней среды может порождать совершенно различные, прямо противоположные эмоциональные реакции у разных субъектов — с высоким уровнем «силы» и слабым уровнем «силы». То, что у «сильного» субъекта вызывает состояние монотонии, скуки, для «слабого» может стать источником напряженности, стресса. Возрастание непредсказуемости, опасности, сложности среды у «сильного» типа может вызвать состояние азарта, бодрости, повышения активности, разнообразия реакций и эффективности деятельности, а у «слабого» типа это же возрастание сложности и дополнительная активация приведут к уменьшению разнообразия реакций и эффективности деятельности, увеличению напряженности [4].

Судить о силе нервных процессов можно и у животных, например, по скорости выработки условных рефлексов и их величине. У животных с сильными нервными процессами условные рефлексы вырабатываются быстро, а их величина строго соответствует физической силе условного раздражителя. Если у собаки с сильными нервными процессами выработан условный рефлекс на гудок, то в ответ на слабый гудок у нее выделяется лишь две-три капли слюны, на средний — 8—10 капель, а на самый сильный величина условного рефлекса будет максимальной. Иначе реагирует собака со слабыми нервными процессами. На слабый раздражитель величина условного рефлекса может быть чуть больше, чем у животных с сильными нервными процессами. Зато на средний по силе гудок величина условного рефлекса вырастает незначительно или не изменяется вовсе, а на сильный тем более не увеличивается и может даже резко упасть, т. е. наблюдается парадоксальный ответ. Розенталь мог очень остроумно предсказать, к слабому или сильному типу относится собака, просто на основании игры с ней в течение нескольких минут. Например, он щелкал пальцами, привлекая собаку к себе. Затем внезапно громко вскрикивал. Если собака спокойно уделяла внимание более громкому звуку — она имела «сильный» тип, если же она убегала от крика, то такая собака имела «слабый» тип нервной деятельности [14].

Определение нервной силы человека неизмеримо сложнее. Сейчас для этого чаще всего используются электрофизиологические показатели. Один из способов основан на «законе силы», т. е. в сущности близок к процедуре, описанной для животных (например, кофейновая проба). Кофеин — вещество, возбуждающее центральную нервную систему. Большие дозы этого вещества могут вызвать в нервных клетках возбуждение такой силы, что оно способно привести их к гибели. Величина опасной дозы зависит от свойств центральной нервной системы. У животных (и человека) со слабыми нервными процессами даже небольшие дозы кофеина способны вызвать столь сильный эффект, настолько перевозбудить нервную систему, что это окажется для нее опасным. Чтобы катастрофа не произошла, вступают в действие защитные механизмы — развивается охранительное торможение, снимая кофейновый эффект. Поэтому животные слабого типа на кофеин реагируют не возбуждением, а, наоборот, торможением. (Видимо, поэтому кофе действует на людей по-разному, одних возбуждает, а других нет, и они могут пить кофе непосредственно перед сном!) Итак, варьируя дозу кофеина, выясняя, в каких количествах это вещество еще способно усиливать возбуждение, удается определить силу нервной деятельности испытуемого. В случае человека сравнивают время реакции (скорость или быстроту ее возникновения) и интенсивность в ответ на разные дозы (см.: [13. С. 168—169]).

Уже давно, начиная с Гиппократов, было замечено, что в условиях стресса, нарастания напряженности наблюдается два противоположных типа реагирования: «тормозной» и «возбудимый». «Тормозной» тип характеризуется скованностью, однообразной позой, угловатостью и замедленностью движений, резким напряжением мимической мускулатуры, повышенной прикованностью внимания к основному объекту с повышением порога восприятия раздражителей. «Возбудимый» тип проявляется в гиперактивности, суетливости, многословности, легкой отвлекаемости, ускоренном течении процессов мышления, быстрой смене решений [8]. Определенно можно провести аналогию между возбудимым и сильным типом, а также между тормозным и слабым типом, отличия касаются только терминологии.

Интересно, что перед первым прыжком с парашютом у всех спортсменов наблюдаются одинаковые признаки повышенной активации: учащение пульса, сухость во рту, мышечная напряженность, расширение зрачков. Но эта одинаковая повышенная активация вызывает у разных типов субъектов прямо противоположные изменения поведения: у одних — двигательное возбуждение, многословие, отвлекаемость, трудность сосредоточения, а у других — оцепенение, молчаливость, сосредоточенность и заторможенность. Совершенно очевидно, что это проявление все тех же двух типов реагирования — сильного и слабого, а иными словами, возбудимого и тормозного [4].

В художественном творчестве различие слабого и сильного типов определяет различие художественных темпераментов. Слабому типу свойственно меньшее разнообразие реакций: лаконизм, сдержанность, скупость средств выражения, тяготение к «малым» формам, внимание к деталям, предпочтение нюансов, «прозрачность» художественного языка. Сильный тип, напротив,

отличается буйством красок, богатством средств выражения, склонностью к контрастам, пристрастием к крупным формам:

Есть закаты, перетекающие в ночь  
незаметно, спокойно и тихо;  
они навевают легкие сны,  
прогоняя забот дневных эхо.

Есть закаты, буйные краски которых  
словно громко кричат и пляшут,  
в небе фейерверком разорвавшись, —  
облаками, словно руками, машут!  
И этот буйный, темпераментный танец  
беспокойными снами нас будоражит.

*Карл Сэндберг (пер. с англ. Л. Мажуль)*

«Эстрадная поэзия» и «тихая лирика» могут также служить иллюстрацией противостояния двух типов — сильного и слабого. Эти различия темпераментов свойственны также и зрителям и во многом определяют их реакцию на произведения искусства. Так, у зрителя сильного типа творчество художника, принадлежащего к слабому типу, может порождать состояние монотонии, т. е. казаться слишком сухим, однообразным, скучным, вялым. И наоборот, у зрителя слабого типа творчество художника сильного типа может вызывать реакцию напряженности, раздражения, казаться слишком крикливым, грубым, лишенным меры и вкуса.

\*\*\*

Все вышеописанные свойства нервных процессов и формируют индивидуальный нейробиологический статус человека. Заметное преобладание возбуждательного процесса над тормозным или их малая подвижность, даже если это и не отражается на сущности психических процессов, а только меняет скорость их протекания, все же достаточно жестко лимитирует индивидуальные возможности человека. Свойства нервных процессов в первую очередь отражаются на работоспособности, эффективности деятельности, выносливости, уровне рабочего темпа и т. д. Все это не означает, что сильный тип во всех случаях имеет преимущество перед слабым: он гораздо хуже защищен от монотонии, более подвержен скуке и апатии. Слабый же тип имеет преимущества в тех видах деятельности, которые требуют усидчивости, внимания, кропотливости, аккуратности, повторяемости. И совершенно очевидно, что из типичного холерика не мог бы получиться великий полководец. Чтобы командовать войсками, необходимо умение логически мыслить, принимать взвешенные решения, обладать выдержкой, терпением, хорошо владеть собой. Может сложиться впечатление, что только сангвиники с сильным типом нервных процессов могут считаться по-настоящему полноценными людьми, а обладатели иных темпераментов и слабой нервной силы — существа в чем-то дефектные. Однако это не так. Для целого ряда видов деятельности, для многих профессий выгодно не быть сангвиником. Флегматик, например, благодаря своей усидчивости, настойчивости, целеустремленности может добиться гораздо больших успехов, чем обладатели других темпераментов. Для сангвиника характерны более разносторонние интересы. Он не сможет на всю жизнь замкнуться в кругу узких проблем и мелких задач. Подобную работу и жизнь он способен вести многие годы только ради каких-то более высоких интересов. Из холерика вряд ли может получиться марафонец, но в спринтерском беге он может достичь высоких результатов. Даже меланхолики, оказавшись в нормаль-

ной, благоприятной среде, где царит дух уважения и доверия, внимание и забота о членах коллектива, способны адаптироваться к своей профессии и внести весомый вклад в успехи трудового коллектива. К тому же у меланхоликов есть явное преимущество — они легче, чем представители других темпераментов, привыкают к однообразной работе. Итак, можно сказать, что все темпераменты по-своему хороши, нужно только правильно выбрать жизненный путь, соответствующий своему темпераменту.

Таким образом, все типы темперамента в конкретных ситуациях обнаруживают как положительные, так и отрицательные стороны. Однако негативные последствия своего темперамента в какой-то степени можно предотвратить, как считает Б. Ф. Сергеев [13]. Настойчивая работа над собой способна привести к потрясающим результатам. Нужно постоянно иметь в виду, что, по-видимому, нет человека, который мог бы похвастаться тем, что полностью использовал скрытые резервы своего мозга, своих психологических возможностей в целом. Осмысление человеком своей принадлежности к тому или иному типу темперамента дает реально возможность лучше узнать себя и свои возможности, чтобы использовать их в жизни наилучшим образом. В то же время общие психологические характеристики человека, в том числе его эмоциональное поле, обеспечивают более широкое пространство его реализации и самореализации в социальном мире.

Emotions serve the best indicator evidencing either of high effectiveness of activity (positive emotions) or low effectiveness (negative ones). The type of temperament the person belongs to, reflects the domination either of rational, logical style of thinking (choleric and sanguine inclination) or emotional style based on images (phlegmatic and melancholic inclination). This contraposition is confirmed by a set of other investigations, e.g., dealing with the season of the subject's birth. The features of the temperament can influence upon forming the entire system of the personality's values.

**Keywords:** emotions, effectiveness, temperament, rational style of thinking, sensual style of thinking, weak neural type, strong neural type, system of values.

## Литература

1. Анохин, П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. — М.: Медицина, 1968.  
*Anohin, P. K. Biologija i nejrofiziologija uslovnogo refleksa / P. K. Anohin. — M.: Medicina, 1968.*
2. Артамонов, Г. Н. Функциональные системы и образования умственной сферы / Г. Н. Артамонов. — М.: ГУУ, 2009.  
*Artamonov, G. N. Funkcional'nye sistemy i obrazovanija umstvennoj sfery / G. N. Artamonov. — M.: GUU, 2009.*
3. Голицын, Г. А. Информация и творчество: на пути к интегральной культуре / Г. А. Голицын. — М.: Рус. мир, 1997.  
*Golicyn, G. A. Informacija i tvorcestvo: na puti k integral'noj kul'ture / G. A. Golicyn. — M.: Rus. mir, 1997.*
4. Голицын, Г. А. Эмоциональные состояния: информационная типология, закономерности формирования, ориентация искусства. Количественные методы в искусствознании / Г. А. Голицын // сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти Г. А. Голицына, 20—22 сент. 2012 г. / ред. В. М. Петров [и др.]. — Екатеринбург, 2013. — С. 45—49.  
*Golicyn, G. A. Jemocional'nye sostojanija: informacionnaja tipologija, zakonomernosti formirovanija, orientacija iskusstva. Kolichestvennye metody v iskusstvoznanii / G. A. Golicyn // sb. mater. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posvjashh. pamjati G. A. Golicyna, 20—22 sent. 2012 g. / red. V. M. Petrov [i dr.]. — Ekaterinburg, 2013. — S. 45—49.*
5. Изард, К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. — М.: МГУ, 1980.  
*Izard, K. E. Jemocii cheloveka / K. E. Izard. — M.: MGU, 1980.*
6. Калугин, А. Ю. Вклад свойств темперамента в ценностно-смысловую сферу личности / А. Ю. Калугин // Интегративная перспектива в гуманитарных науках. — 2016. — № 2. — С. 22—31.  
*Kalugin, A. Ju. Vklad svojstv temperamenta v cennostno-smyslovuju sferu lichnosti / A. Ju. Kalugin // Integrativnaja perspektiva v gumanitarnyh naukah. — 2016. — № 2. — S. 22—31.*
7. Кузина, С. В. Ген мозга / С. В. Кузина. — М.: АСТ, 2014.  
*Kuzina, S. V. Gen mozga / S. V. Kuzina. — M.: AST, 2014.*

8. Ломов, Б. Ф. Человек и техника / Б. Ф. Ломов. — М. : Сов. радио, 1966.  
*Lomov, B. F. Chelovek i tehnika / B. F. Lomov. — M. : Sov. radio, 1966.*
9. Мажуль, Л. А. Креативная среда в информационном обществе / Л. А. Мажуль // Мир психологии. — 2013. — № 4. — С. 148—165.  
*Mazhul', L. A. Kreativnaja sreda v informacionnom obshhestve / L. A. Mazhul' // Mir psihologii. — 2013. — № 4. — S. 148—165.*
10. Мажуль, Л. А. Два полюса духовной сферы: сезонная изменчивость (высшие творческие достижения, научные и художественные) / Л. А. Мажуль, В. М. Тютюнник // Бытие, уходящее в бесконечность : К столетию рождения Бориса Викторовича Раушенбаха / отв. ред. Э. В. Сайко. — М., 2014. — С. 303—336.  
*Mazhul', L. A. Dva poljusa duhovnoj sfery: sezonnaja izmenchivost' (vysshie tvorcheskie dostizhenija, nauchnye i hudozhestvennye) / L. A. Mazhul', V. M. Tjutjunnik // Bytie, uhodjashhee v beskonechnost' : K stoletiju rozhdenija Borisa Viktorovicha Raushenbaha / отв. red. Je. V. Sajko. — M., 2014. — S. 303—336.*
11. Маслов, С. Ю. Асимметрия познавательных механизмов и ее следствия / С. Ю. Маслов // Семиотика и информатика : сб. науч. ст. — М., 1983. — Вып. 20. — С. 3—34.  
*Maslov, S. Ju. Asimmetrija poznavatel'nyh mehanizmov i ee sledstvija / S. Ju. Maslov // Semiotika i informatika : sb. nauch. st. — M., 1983. — Vyp. 20. — S. 3—34.*
12. Петрушин, В. И. Психология и педагогика художественного творчества / В. И. Петрушин. — М. : Гаудемаус, 2006.  
*Petrushin, V. I. Psihologija i pedagogika hudozhestvennogo tvorchestva / V. I. Petrushin. — M. : Gaudemaus, 2006.*
13. Сергеев, Б. Ф. Стать гением. От инстинкта к разуму / Б. Ф. Сергеев. — М. : Леланд, 2015.  
*Sergeev, B. F. Stat' geniem. Ot instinkta k razumu / B. F. Sergeev. — M. : Leland, 2015.*
14. Уолтер, Г. Живой мозг / Г. Уолтер. — М. : Мир, 1966.  
*Volter, G. Zhivoj mozg / G. Uolter. — M. : Mir, 1966.*
15. Харари, Ю. Н. Sapiens. Краткая история человечества / Ю. Н. Харари. — М. : Синдбад, 2016.  
*Harari, Ju. N. Sapiens. Kratkaja istorija chelovechestva / Ju. N. Harari. — M. : Sindbad, 2016.*
16. Марзулло, Г. Month of birth, creativity, and the 'two classes of men' / G. Marzullo. — Princeton : Academic Press, 1996.
17. Mazhul, L. A. Correlation-based measurements : The concept of 'neural force' revisited / L. A. Mazhul, V. M. Petrov, K. M. Mazhul // Metrology and Metrology Assurance : Proceedings of the 26th National Symposium with international participation. — Sozopol, Bulgaria, 2016. — P. 292—296.
18. Newsome, D. Two classes of men : Platonism and English romantic thought / D. Newsome. — N. Y. : St. Martin's Press, 1974.
19. Petrov, V. Measurement of happiness — seasonal determination / V. Petrov, L. Mazhul, G. Lombardo // Metrology and Metrology Assurance : Proceedings of the 25th National Symposium with international participation. — Sozopol, Bulgaria, 2015. — P. 373—378.
20. Tucker, D. M. Lateral brain function, emotion, and conceptualization / D. M. Tucker // Psychological Bulletin. — 1981. — Vol. 89. — P. 19—46.

*А. С. Мельничук, М. К. Надршина*

## **Взаимосвязь базисных убеждений и эмоционального выгорания учителей**

В статье представлены результаты эмпирического исследования, выполненного на группе из 78 школьных учителей с использованием Опросника психического выгорания для работников социальных профессий и модифицированного опросника «Шкала базисных убеждений». Показана правомерность рассмотрения базисных убеждений (по Р. Янофф-Бульман) как факторов, влияющих на эмоциональное выгорание. Выявлена обратная связь интегрального уровня эмоционального выгорания и степени позитивности базисных убеждений. Такая же связь обнаружена между всеми аспектами выгорания и всеми базисными убеждениями (однако сила такой связи сильно варьируется). Обсуждаются механизмы формирования выгорания и устойчивости к нему, учитывающие выявленные корреляционные связи. Показано, что ведущую роль в противодействии выгоранию играют убеждения учителей в собственной удачливости и в доброжелательности мира. Также рассмотрены варианты обратного влияния выгорания на базисные убеждения учителей.

**Ключевые слова:** базисные убеждения, эмоциональное выгорание, учителя.

Актуальность проблемы эмоционального выгорания в современном социуме делает значимым исследование его детерминантов. Как уже отмечал

один из авторов [9], существенную роль в возникновении и развитии выгорания играют убеждения. При этом связанные с выгоранием убеждения могут иметь различный уровень обобщенности — относиться к отдельным аспектам профессиональной деятельности, восприятия себя и окружающих или же носить «фундаментальный» характер. Так, отечественными исследователями отмечена «особая роль **образа мира** (выделено нами. — А. М., М. Н.), структуры ценностей и смыслов личности в возникновении и развитии ряда неблагоприятных функциональных состояний» (в число которых авторами включено и выгорание) [2. С. 32].

В данном контексте продуктивным представляется обращение к понятию «базисные убеждения», обозначающему весьма устойчивые и глобальные «когнитивно-эмоциональные имплицитные представления индивида, сквозь призму которых воспринимаются события окружающего мира и в соответствии с которыми формируется поведение» [13. С. 3]. Можно предположить, что *определенные базисные убеждения будут повышать уязвимость к вызывающим выгорание факторам* за счет специфического осмысления происходящего с человеком на работе и в жизни. В пользу такого предположения говорит то, что выделенные Р. Янофф-Бульман виды базисных убеждений (см.: [16. § 2.3]) достаточно хорошо соотносятся с факторами, значимыми для возникновения выгорания.

Так, базисное убеждение во враждебности мира и людей способно детерминировать повышенную тревожность и недоверчивость. Такие черты присущи лицам с симптомами выгорания и влияют как на травматичность восприятия событий, так и на вероятность принятия помощи от окружающих. Особенности базисного убеждения в справедливости мира значимы для субъективной оценки отношений работника с организацией и деятельности в целом (неудовлетворенность такими отношениями выступает существенным условием формирования выгорания (см.: [4. С. 22; 12. С. 67, 90—91, 105])).

К личностным же ресурсам стрессоустойчивости относят «силу Я-концепции, самоуважение, самооценку, собственную значимость» [4. С. 84]. Данные психологические явления тесно связаны с рядом базисных убеждений, отражающих ощущение человеком *своей субъектности*. С одной стороны, это убеждение в способности контролировать события своей жизни (во многом коррелирующее с самоэффективностью по А. Бандуре как восприятием своей способности «овладеть ситуацией» [7. С. 48]). С другой стороны, это убеждение в собственной ценности как личности. Наконец, базисное убеждение в собственной удачливости «работает» на два фактора противодействия выгоранию. Во-первых, признание себя «везучим» может стать элементом Я-концепции человека, уверенного в своей силе и значимости. Во-вторых, субъективная «везучесть» является одним из оснований оптимизма как личностной черты, защищающей от эмоционального выгорания (см.: [4. С. 109—112]). Представляется также, что оптимизм в целом выступает как «интеграл» убежденности в доброжелательности мира, собственной удачливости, способности контролировать свою профессиональную жизнь, а также в том, что достижения будут оценены справедливо и по достоинству.

Можно предположить наличие достаточно явной *связи между базисными убеждениями личности и выраженностью эмоционального выгорания* (причем фактором снижения выгорания будет позитивный характер убеждений). Вместе с тем В. Е. Орел, например, справедливо отмечает «полное отсутствие в отечественной и зарубежной психологии исследований, посвященных взаимосвязи

между выгоранием и “образом мира”» [12. С. 163], который мыслит человек и в котором мыслит себя. Это в полной мере относится и к *базисным убеждениям*. Так, несмотря на растущий интерес отечественных ученых к данному феномену, нами было выявлено только одно исследование, где он рассматривался в контексте выгорания (а зарубежных работ по данной тематике найдено не было). Из представленного Н. В. Мушастой в последнем случае описания полученных результатов можно сделать вывод, что в число использованных инструментов исследования вошел опросник Р. Янофф-Бульман (см.: [10. С. 15—16]) (к сожалению, автором не указаны методики, использованные для изучения влияния выгорания на ценностно-смысловую сферу личности). Автором было выявлено, что уровень выгорания врачей отделений интенсивной терапии выше, чем у сотрудников МЧС, а также отмечены различия в убеждениях представителей данных подгрупп (для врачей характерна меньшая убежденность как в контролируемости и справедливости мира, так и в собственной ценности и везении). Вместе с тем детальные данные о связи базисных убеждений с различными сторонами феномена выгорания (как и обоснование того, что выявленные различия в убеждениях детерминированы именно уровнем выгорания) не приводятся.

Н. Е. Водопьянова, рассматривая смысловые ресурсы противодействия стрессу, говорит о верованиях, во многом корреспондирующих с убеждениями, выделенными в концепции Р. Янофф-Бульман: «в наличии внутренних ресурсов и собственной компетентности» (что, по сути, совпадает с убеждением в ценности своего Я), «в том, что можно положиться на внешнюю поддержку» (что очень близко убеждению в доброжелательности мира), «в счастливом исходе» (что аналогично убеждению в удаче) [4. С. 92]. Вместе с тем собственно термин «базисные убеждения» данный автор не использует и не изучает.

Между тем значимость установления связи между базисными убеждениями и состоянием человека высвечивается все более четко.

Данная ситуация побудила авторов статьи провести эмпирическое исследование взаимосвязи различных аспектов эмоционального выгорания с базисными убеждениями личности. В состав диагностической батареи вошли Опросник психического выгорания для работников социальных профессий (см.: [11]), модифицированный опросник «Шкала базисных убеждений» Р. Янофф-Бульман (см.: [14]).

*В исследовании приняли участие 78 учителей средних школ г. Сызрани — 75 женщин и 3 мужчины (что в целом отражает реальное гендерное соотношение среди педагогов), 4 директора школы и 74 учителя. Средний возраст респондентов — 43,2 года ( $\sigma = 11,0$  лет, минимальный возраст — 20 лет, максимальный — 74 года). Средний стаж педагогической деятельности — 20,1 года ( $\sigma = 11,4$  года, минимальный стаж — 1 год, максимальный — 47 лет).*

При интерпретации данных исследования важно учесть, что опрошенные педагоги имеют низкую выраженность рассматриваемого вида профессиональных деформаций. Средний интегральный балл выгорания по выборке оказался равен 4,4 стена ( $\sigma = 0,8$  стена), а средние значения по отдельным аспектам выгорания находились в диапазоне 3,6—4,2 стена. Кроме того, вопреки обычно приводимым в литературе данным не было выявлено значимых корреляций показателей эмоционального выгорания с возрастом и педагогическим стажем. Как показали беседы с учителями, такой результат может быть обусловлен спецификой культуры конкретных школ, характеризующейся особенным уважением к старшим учителям, что создает своеобразную защиту от выгорания.

Также достаточно позитивной можно считать картину мира респондентов, что отражается в довольно высоких показателях по шкалам методики Р. Янофф-Бульман (за исключением убеждения в справедливости мира) (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностики базисных убеждений

Субшкалы опросника «Шкала базисных убеждений»	Средний балл (стены)	Стандарт- ное отклонение (стены)	Количество респондентов с высокими и низкими показателями (чел.) (n = 78)	
			1—3 стена	8—10 стен
Образ Я	8,1	2,2	2	39
Удача	7,8	2,4	5	51
Доброжелательность окружающего мира	7,0	2,1	5	33
Убеждения о контроле	6,1	2,3	16	25
Справедливость	5,4	1,8	13	9

Исследование выявило обратную зависимость интегрального индекса психического выгорания и субшкал методики оценки базисных убеждений. Так, степень выгорания оказывается тем выше, чем ниже уровень убежденности учителя в собственной удачливости ( $r = -0,501$ ;  $p = 0,000003$ ), в доброжелательности мира ( $r = -0,498$ ;  $p = 0,000003$ ), в положительной оценке собственного Я ( $r = -0,407$ ;  $p = 0,0002$ ), в справедливости мира ( $r = -0,391$ ;  $p = 0,0004$ ), в способности контролировать свою жизнь ( $r = -0,357$ ;  $p = 0,001$ ).

На основе этих данных можно высказать предположение о механизме, посредством которого специфика картины мира и основанной на ней системы отношений способна выступать фактором формирования выгорания. Так, негативные убеждения о самом себе и характере отношений с миром и другими людьми обесмысливают активное включение в профессиональную деятельность, поскольку шансы получить необходимый результат субъективно крайне малы (успех зависит от случайностей, а не от самого человека, сомневающегося в собственной компетентности и «везучести»).

При этом ситуация усугубляется неверием человека как в справедливую оценку своих усилий, так и в возможность что-либо изменить вследствие неподконтрольности событий<sup>1</sup>. Соответственно, ведущей мотивацией деятельности становится не самореализация или достижение, а «необходимость», что вызывает повышенный расход физических сил, негативные изменения в эмоциональной сфере и желание внутренне «устраниться» от такой работы, а не отдаваться ей и не развиваться в ней (т. е. весь спектр симптомов выгорания).

Результаты полученных нами в этом плане исследований хорошо согласуются с данными, полученными в работах по проблеме выгорания педагогов (хотя их авторы использовали иной инструментарий и не ставили задачи изучать убеждения или картину мира). Так, выполненное на выборке учителей исследование показало, что усиление выгорания сопровождается снижением показателей глобальной самооценки и ряда его аспектов (самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес) при одновременном возрастании самообвинения (см.: [5. С. 51]). Выраженность выгорания в целом и его компонентов также оказалась обратно связана с локусом контроля — «Я» и жизни

<sup>1</sup> В данном плане важно учитывать значимые корреляции всех оцениваемых базисных убеждений между собой, следствием чего оказывается их взаимное усиление.

(эти показатели методики СЖО близки базисному убеждению о контроле) (см.: [6. С. 17; 17. С. 38—39]).

Отметим, что все частные субшкалы методики оценки выгорания также имеют обратную корреляцию с базисными убеждениями личности (табл. 2).

Таблица 2

**Взаимосвязь субшкал методики «Шкала базисных убеждений» с показателями эмоционального выгорания**

Субшкалы опросника «Шкала базисных убеждений»	Характер связи					
	с психоэмоциональным истощением		с деперсонализацией		с самооценкой проф. эффективности	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Доброжелательность окружающего мира	-0,435	0,00007	-0,470	0,00001	-0,220	0,05
Справедливость	-0,439	0,00006	-0,375	0,0007	-0,296	0,008
Образ Я	-0,346	0,001	-0,348	0,001	-0,264	0,01
Удача	-0,379	0,0006	-0,481	0,00001	-0,478	0,00001
Убеждения о контроле	-0,302	0,007	-0,417	0,0002	-0,269	0,017

Уровень психоэмоционального истощения в наибольшей мере коррелирует с убеждениями в справедливости и доброжелательности мира. Обратная связь выгорания и представлений о степени справедливости мира вполне закономерна. Убеждение в принципиальной несбалансированности между «отдаваемым» и «получаемым» от деятельности в сравнении с коллегами, другими людьми и собственными стандартами создает существенный профессионально-смысловой кризис<sup>1</sup>, вследствие которого ранее психологически оправданная («понятно, ради чего») затрата сил начинает казаться чрезмерной. Это существенно сказывается на самочувствии учителя. Чем более он убежден в отсутствии справедливости, тем более он согласен с тем, что работа сказывается на здоровье ( $r = 0,284$ ;  $p = 0,012$ ), начинают проявляться психосоматические симптомы («часто без особой причины начинает болеть голова или желудок» ( $r = 0,406$ ;  $p = 0,0002$ )), и даже отпуск не позволяет восстановить силы ( $r = 0,395$ ;  $p = 0,0003$ ). В то же время выраженное убеждение в справедливости препятствует выгоранию, детерминируя восприятие того или иного несоответствия между желаемым и реальностью как локального и временного.

Однако представляется, что убежденность в несправедливости не будет приводить к быстрому выгоранию в случае, если «зазор» между «должным» и реальностью будет субъективно занижаться. Это может быть связано с тем, что человек изначально не настроен на то, чтобы в принципе ожидать справедливости от организации и коллег (а ее наличие станет рассматривать как приятный, но все-таки дополнительный «бонус»). Сходный случай мы рассматривали на примере роли ощущения своей профессиональной субъектности [9].

Определенным аргументом в пользу такой точки зрения могут служить данные исследования А. Н. Густелевой [6]. Она выявила, что уровень психоэмоционального истощения прямо связан со значимостью «наличия достойной заработной платы» и стремлением к ней. Одно из предложенных исследовательницей объяснений состоит в том, что «озадаченные увеличением своего материального благополучия учителя наращивают интенсивность своего труда... за

<sup>1</sup> Показательно, что ощущение несправедливости прямо связано с уменьшением удовлетворения от работы ( $r = 0,308$ ;  $p = 0,006$ ).

счет дополнительных работ» [6. С. 20]. Однако нам представляется важным обратить внимание на определение зарплаты как «достойной», что можно интерпретировать не только как «высокой», но также как «справедливой».

Можно предположить, что высокая значимость соблюдения баланса между трудовым вкладом и оплатой труда в сочетании с убежденностью в невозможности этого достичь будут делать вложение педагогом в свою работу физической и психической энергии все более субъективно не оправданной. Следствием этого оказывается интенсивное формирование различных негативных психических состояний, в частности сопровождающих выгорание. Исходя из этого более точным нам кажется второе объяснение А. Н. Густелевой: «...учителя, которые ориентированы на высокую оплату за свой труд, находятся в состоянии разочарования и фрустрации из-за несоответствия ожидаемого вознаграждения реально полученному. Невозможность изменить ситуацию может привести к профессиональному выгоранию» [Там же. С. 20—21].

Обратная корреляция истощения и веры в доброжелательность мира имеет несколько интерпретаций. Первая интерпретация содержательно близка трактовке связи истощения и убеждения в справедливости. С точки зрения респондента, затрата усилий на содействие другим людям имеет смысл только в случае «баланса» (понимаемого в широком смысле): если «в ответ» человек получает «добро», а не «зло». В противном случае предпринимаемые усилия ведут не к получению лично значимого результата, а лишь к бесполезной растрате ресурсов.

Вторая интерпретация содержится в статье Л. З. Левита и его коллег [8], которые связывают развитие выгорания с «базовым эгоизмом» — «стремлением индивида к скорейшей реализации собственных интересов (и получения удовольствия) без учета интересов других людей». По мнению данных авторов, эгоизм как причина выгорания «возможно, связан с общим взглядом субъекта на мир как место жесткой конкуренции (т. е. с его оценкой как недоброжелательного. — А. М., М. Н.), что ведет к более быстрому “расходуванию себя”» [Там же. С. 39].

Третья интерпретация предполагает, что убежденный в недоброжелательности мира человек должен тратить дополнительные ресурсы на обеспечение своей безопасности. Согласно данным многих исследований, высокие показатели выгорания сопровождаются усилением подозрительности. Это подтвердилось и в нашем опросе. Так, истощение прямо коррелирует со степенью согласия с тем, что люди «недостойны доверия» ( $r = 0,417$ ;  $p = 0,0002$ ), люди «по своей природе недружелюбны и злы» ( $r = 0,234$ ;  $p = 0,039$ ), «если я буду открытен(а) с людьми, они используют это против меня» ( $r = 0,234$ ;  $p = 0,039$ ), а также с отвержением высказывания: «Люди в большинстве своем добры и готовы прийти на помощь» ( $r = 0,433$ ;  $p = 0,0001$ ).

Не доверяя окружающим, человек гораздо больше времени и сил будет уделять «отслеживанию» их действий, а также поиску и просчету вариантов действий, позволяющих избежать потенциальных опасностей (чего бы он не стал делать, будучи уверенным в позитивном отношении окружающих). Соответственно, резко возрастает нагрузка на регулятивные подструктуры психики, сопровождающаяся ощущением возрастающего напряжения и утомления.

Обратная связь истощения и убеждения в удачливости может быть связана с тем, что устойчивое представление «Мне обязательно повезет» дает возможность человеку «не сломаться» в условиях несправедливой и недоброжелательной реальности и продолжать свою деятельность, надеясь на успех и не воспринимая накапливающуюся усталость как критическую.

Связь уровня деперсонализации и убеждения в своем везении может быть обусловлена как минимум двумя причинами (каждая из которых имеет основу в пунктах субшкалы «Удача» методики изучения базисных убеждений).

Во-первых, *уровень деперсонализации обратно коррелирует с утверждениями шкалы, характеризующими собственную оценку удачливости*, например: «Оглядываясь назад, я понимаю, что случай был ко мне благосклонен» ( $r = -0,389$ ;  $p = 0,0004$ ) или «Я вполне везучий человек» ( $r = -0,362$ ;  $p = 0,001$ ). Уверенность человека, что ему везет и будет везти, создает благоприятный эмоциональный фон для доброжелательного взаимодействия с окружающими и помощи им на фоне высоковероятного прогнозируемого собственного успеха («Не жалко!»).

Во-вторых, выраженность деперсонализации прямо связана с пунктами опросника, в которых *удачливость респондента сопоставляется с удачливостью других людей*, причем не в его пользу («Мне кажется, что я не так удачлив(а), как большинство людей»,  $r = -0,422$ ;  $p = 0,0001$ ) и «Удача улыбается мне значительно реже, чем другим»,  $r = -0,385$ ;  $p = 0,0005$ ). Соответственно, причиной деперсонализации может стать зависть к другим людям, которым «везет» в большей степени и которым человек в силу служебных обязанностей еще и должен помогать в достижении целей и разрешении затруднений.

Связь деперсонализации с представлениями о доброжелательности мира представляется вполне объяснимой. Если люди видятся желающими причинить вред, то логичным становится желание сделать общение с ними максимально «ролевым» и кратковременным (не говоря уж о включении в их проблемы). Так, чем менее педагог убежден в доброжелательности мира, тем более он соглашается с тем, что:

- *в качестве принципа работы принимает принцип «спасение утопающих — дело рук самих утопающих»* ( $r = 0,370$ ;  $p = 0,0009$ );
- *он становится черствым по отношению к людям* ( $r = 0,356$ ;  $p = 0,001$ );
- *он не может проявлять терпение и внимание к ученикам* ( $r = 0,339$ ;  $p = 0,002$ );
- *его раздражает непонятливость учеников* ( $r = 0,327$ ;  $p = 0,003$ );
- *он старается поскорее «отделаться» от учеников* ( $r = 0,311$ ;  $p = 0,006$ );
- *большинство его учеников не заслуживают того, чтобы тратить на них много времени* ( $r = 0,264$ ;  $p = 0,003$ ).

Однако принципиально возможна и иная направленность рассматриваемой взаимосвязи. По мнению В. В. Бойко, выгорание представляет собой *специфический способ психологической защиты*, позволяющий снизить затраты эмоциональных ресурсов (см.: [3. С. 133]). При этом у человека возникает потребность в субъективном «обосновании» снижения глубины контактов и формализации общения. Представляется, что такое обоснование может происходить за счет формирования убеждения в недоброжелательности мира (по принципу «зачем мне помогать этим злым и неблагодарным людям?»). Так, с ростом деперсонализации растет убежденность в том, что люди недостойны доверия ( $r = 0,539$ ;  $p = 0,000001$ ) и не готовы помогать друг другу ( $r = 0,446$ ;  $p = 0,00004$ ).

Определенным подтверждением высказанной гипотезы служат данные о том, что «выгоревшие» учителя видят «большинство окружающих предателями, лицемерами и обманщиками», «недооценивают интеллектуальный потенциал окружающих и рассматривают их как заурядных людей». При этом школьникам наряду с позитивными чертами они атрибутируют глупость, лживость, заурядность и надоедливость (чего нет у педагогов с низким уровнем выгорания). Эта особенность, по мнению В. Е. Орла, свидетельствует «о стремлении... к отчуждению от своих учеников, отсутствию намерений в установлении доверительных и дружеских отношений» [12. С. 162].

Последнее, скорее всего, является отражением более общей тенденции. Так, весьма интересно, что руководители с высокими показателями деперсонализации склонны снижать свою тревожность в том числе посредством «экстернализации собственного поведения, отказа от чувства вины, **принижения значимости личности окружающих**» (выделено нами. — А. М., М. Н.) [18. С. 21].

Убеждение о контроле, по нашему мнению, действует на деперсонализацию совместно с убеждением о степени доброжелательности мира. Если мир и люди, с которыми взаимодействует человек, воспринимаются как враждебные и вдобавок к этому на происходящие события невозможно в должной мере влиять, то субъективно логичным вариантом действий становится сведение взаимодействия до минимума (в том числе до такого, который можно контролировать).

Понять обратную корреляцию убеждения в справедливости с деперсонализацией можно, исходя из учета взаимодействия данного симптома выгорания с психоэмоциональным истощением. Так, А. Н. Густелевой была обнаружена прямая связь уровня деперсонализации со значимостью для учителя «признания профессиональных заслуг» и «достойной заработной платой» [6. С. 20]. Представляется, что в данном случае речь идет именно о справедливости в оценке их трудового вклада и соответственно о более острой реакции на ее отсутствие именно у тех педагогов, для которых это имеет повышенную значимость. Ответом на ощущение несправедливости и связанное с ней повышенное утомление становится субъективный «выход» из деятельности, проявляющийся, в частности, в феномене деперсонализации. В то же время с ростом убежденности в справедливости мира проявляется обратная тенденция (например, увеличение степени согласия с утверждением: «Я всегда терпелив и внимателен при работе с учениками независимо от их поведения и отношения ко мне» ( $r = 0,377$ ;  $p = 0,0007$ )).

Результаты анализа позволяют утверждать, что существенным фактором, влияющим на самореализацию и саморазвитие учителя в профессии, является специфика его *индивидуальной картины мира* и восприятия себя в нем. Наибольшую связь с самооценкой профессиональной эффективности имеет убеждение учителей в своей удачливости, в частности, в сфере своей профессиональной деятельности, такое представление дает уверенность в том, что поставленные в деятельности задачи будут успешно решены, несмотря на возможные препятствия. Весьма показательным, что с увеличением оценки своего везения учителя все менее соглашались со справедливостью высказывания: «Инициатива наказуема» ( $r = -0,434$ ;  $p = 0,0001$ ), т. е. готовы принимать на себя инновационные риски.

Таким образом, *убеждение в удаче создает мотивационно-смысловую основу для сохранения интереса к профессии*, поддержания веры в продуктивность своей работы и желания ради этого совершенствоваться. Одновременно оно подкрепляется убеждением в справедливости, т. к. человек не просто полагается на свою удачливость, но, собственно, уверен в корректной оценке его усилий. Данные убеждения, по сути, обеспечивают психологическую «рентабельность» высокой вовлеченности в деятельность и саморазвитие, даже если результат будет достигнут только в будущем.

Следует также сказать о том, что удовлетворенность профессиональными достижениями прямо связана с *восприятием уровня собственной субъектности*, проявляющейся в убеждениях о возможности контролировать события своей жизни и *ценности собственного «Я»*. Такие убеждения способствуют определенной независимости от мнения окружающих, позволяя менее болезненно переживать «тактические» неудачи. В свете этого отметим, что

представление о доброжелательности мира обратно коррелирует со степенью согласия с высказыванием: «Инициатива наказуема» ( $r = -0,257$ ;  $p = 0,0023$ ). Мы полагаем, что это говорит о том, что учитель убежден, что даже в случае возможных ошибок и неудач от окружающих следует ожидать понимающей и поддерживающей реакции, а не осуждения или насмешки.

Приведенные в статье корреляции дополним данными регрессионного анализа. Он показал, что на снижение уровня выгорания и его компонентов значимо влияют два базисных убеждения — в своей удаче и доброжелательности мира (табл. 3).

Таблица 3

Влияние базисных убеждений на уровень эмоционального выгорания и его компонентов (на основе регрессионного анализа)

Параметр эмоционального выгорания	Влияющие базисные убеждения			Объясняемая доля дисперсии, %
	Вид базисного убеждения	b	p	
Общий уровень выгорания	Удача	-0,426	0,0009	40,5
	Доброжелательность окружающего мира	-0,264	0,020	
Психоэмоциональное истощение	Удача	-0,310	0,019	35,4
Деперсонализация	Удача	-0,300	0,025	28,8
	Доброжелательность окружающего мира	-0,264	0,027	
Самооценка профессиональной эффективности	Удача	-0,501	0,0006	24,2

В рамках данной статьи мы рассматривали *базисные убеждения как фактор, детерминирующий развитие выгорания*. Вместе с тем следует учитывать «двусторонний» характер взаимосвязи указанных феноменов. На него указывал В. Е. Орел, по мнению которого, «психическое выгорание как профессиональный феномен должно оказывать влияние на субъективную картину мира» (что было показано ученым в исследовании с применением рисуночных проективных методик) [12. С. 163].

Также необходимо учитывать, что концепция базисных убеждений Р. Янофф-Бульман [14; 17] обычно используется при анализе воздействия на человека психотравмирующих событий. Синдром выгорания также может рассматриваться как результирующее следствие разнообразных стрессогенных ситуаций организационно-профессионального плана, *способное менять мировоззрение личности*.

Например, если учитель выполняет работу, не дающую лично значимых результатов, отнимающую силы и здоровье, а также предполагающую вынужденное взаимодействие с неприятными людьми, то он вряд ли он будет воспринимать себя как удачливого человека (в противном случае он бы нашел гораздо более комфортный вид труда).

Если учитель признает, что затрудняется найти время для себя и семьи, не может расслабиться даже во время отпуска, а на работе постоянно испытывает напряжение, то это способно стать источником формирования представления о себе как не имеющем контроля над своей жизнью. Содержательно близкий тезис мы находим у И. В. Арендзук, согласно которой высокий уровень выгорания обуславливает неудовлетворенность своей жизнью, «что порождает ощущение неспособности контролировать свою жизнь, наличия ограничений в свободном принятии решений и воплощения их в делах и поступках» [1].

Кроме того, следствием *деперсонализации* может стать развитие убеждения в недоброжелательности мира (как обоснование негативного отношения к учащимся и коллегам), а связанная с редукцией профессиональных достижений заниженная оценка своей компетентности, продуктивности и перспектив развития способна привести к негативной динамике представлений о себе.

Гипотеза *об обратном влиянии эмоционального выгорания на убеждения личности* была подтверждена результатами регрессионного анализа (табл. 4).

Таблица 4

Влияние компонентов эмоционального выгорания на базисные убеждения  
(на основе регрессионного анализа)

Базисное убеждение	Влияющие аспекты эмоционального выгорания			Объясняемая доля дисперсии, %
	Аспекты эмоционального выгорания	b	p	
Доброжелательность окружающего мира	Деперсонализация	-0,300	0,030	26,0
	Психоэмоциональное истощение	-0,295	0,030	
Справедливость	Психоэмоциональное истощение	-0,457	0,001	24,0
Образ Я	Деперсонализация	-0,296	0,047	13,7
Удача	Психоэмоциональное истощение	-0,286	0,024	
		Самооценка профессиональной эффективности	-0,263	0,018
Убеждения о контроле	Деперсонализация	-0,311	0,031	19,5

Завершая статью, можно сделать вывод, что проведенное исследование подтвердило выдвинутую на основе теоретического анализа гипотезу о том, что *специфику картины мира человека следует рассматривать в качестве фактора, повышающего или снижающего устойчивость к эмоциональному выгоранию*. На основе проведенного опроса учителей было выявлено наличие *значимой обратной связи между выраженностью выгорания* (в целом и всех его аспектов) и *степенью позитивности всех видов базисных убеждений* (по Р. Янофф-Бульман), причем степень такой связи достаточно сильно варьируется. Результаты исследования дают основание для выводов о том, что ведущую роль в противодействии выгоранию у педагогов играют *убеждения в собственной удачливости и в доброжелательности мира*, а также о том, что *выгорание способно оказывать определенное обратное влияние на систему представлений учителей*. Полученные данные дают возможность более полно объяснять как динамику формирования выгорания, так и специфику формирования индивидуальной картины мира конкретных профессионалов.

Несомненно, наше исследование осветило лишь небольшую часть проблемы *взаимосвязи «глобальных» убеждений личности и эмоционального выгорания*. В плане ее дальнейшего рассмотрения можно выделить несколько актуальных направлений. *Первое направление* связано с уточнением специфики проявления выявленных зависимостей убеждений на более обширных и гетерогенных выборках учителей и иных категорий работников сферы образования. *Второе направление* включает проверку наличия описанных в статье взаимосвязей на иных профессиональных контингентах, подверженных синдрому выгорания. *Третье направление* предполагает прослеживание связи синдрома выгорания с иными видами общих жизненных убеждений личности (как по отдельности,

так и в их сочетании с рассмотренными в настоящем исследовании базисными убеждениями). Наконец, *четвертое направление* будет включать анализ степени и специфики влияния эмоционального выгорания на систему убеждения человека. Главным является выявление действенности внутреннего убеждения на эмоциональное выгорание как показателя значимости фактора самоорганизации, самоуважения, личностного самоутверждения.

In the article the results of an empirical study carried out on a group of 78 school teachers using the «Questionnaire of mental burnout for workers of social professions» and a modified questionnaire «The basic assumptions scale» are presented. It is shown the validity of consideration of basic assumptions (by R. Janoff-Bulman) as the factors influencing to the emotional burnout. There was an inverse relationship of integral emotional burnout level and the degree of positivity of basic assumptions. The same relationship was found between all aspects of burnout and all basic beliefs (however, the intensity of such relationships is varies strongly). The mechanisms of burnout formation and of resistance to it, taking into account the identified correlations, are discussed. It is shown that the teacher's beliefs in own luck and in kindness of the world play the leading role in resistance to burnout. Also the options of the burnout reverse influence to the teacher's basic assumptions are considered.

**Keywords:** basic assumptions, emotional burnout, teachers.

## Литература

1. *Арендачук, И. В.* Издержки профессиональной социализации личности в деятельности социомического типа [Электронный ресурс] / И. В. Арендачук // Современные исследования социальных проблем. — 2012. — № 9. — Режим доступа: [http://cyberleninka.ru/article/n/](http://cyberleninka.ru/article/n/Arendachuk, I. V. Izderzhki professional'noj socializacii lichnosti v dejatel'nosti socio-nicheskogo tipa [Elektronnyj resurs] / I. V. Arendachuk // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. — 2012. — № 9. — Rezhim dostupa: http://cyberleninka.ru/article/n/)
2. *Бессонова, Ю. В.* Ценностные предпосылки выгорания субъекта труда / Ю. В. Бессонова, Е. О. Лазебная // Выгорание и профессионализация : сб. науч. тр. / под ред. В. В. Лукьянова [и др.] ; Курск. гос. ун-т. — Курск, 2013. — С. 29—43.
3. *Бессонова, Ю. В.* Cennostnye predposylki vygoranija sub"ekta truda / Ju. V. Bessonova, E. O. Lazebnaja // Vygoranie i professionalizacija : sb. nauch. tr. / pod red. V. V. Luk'janova [i dr.] ; Kursk. gos. un-t. — Kursk, 2013. — S. 29—43.
4. *Бойко, В. В.* Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. — М. : Филин, 1996. — 472 с.
5. *Бойко, В. В.* Jenergija jemocij v obshhenii: vzgljad na sebja i na drugih / V. V. Bojko. — M. : Filin, 1996. — 472 s.
6. *Водопьянова, Н. Е.* Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н. Е. Водопьянова. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2011. — 160 с.
7. *Водопьянова, Н. Е.* Profilaktika i korrakcija sindroma vygoranija: metodologija, teorija, praktika / N. E. Vodop'janova. — SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2011. — 160 s.
8. *Густелева, А. Н.* Смыслжизненные ориентации учителей с несформированным уровнем эмоционального выгорания / А. Н. Густелева // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) : сб. науч. ст. / под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного ; Курск. гос. ун-т. — Курск, 2007. — С. 49—51.
9. *Густелева, А. Н.* Smyslzhiznennye orientacii uchitelej s nesformirovannym urovnem jemocional'nogo vygoranija / A. N. Gusteleva // Problemy issledovanija sindroma «vygoranija» i puti ego korrakcii u specialistov «pomogajushhih» professij (v medicinskoj, psihologicheskoj i pedagogicheskoj praktike) : sb. nauch. st. / pod red. V. V. Luk'janova, S. A. Podsadnogo ; Kursk. gos. un-t. — Kursk, 2007. — S. 49—51.
10. *Густелева, А. Н.* Личностные факторы устойчивости к синдрому выгорания в профессии учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Густелева. — Хабаровск, 2009. — 23 с.
11. *Густелева, А. Н.* Lichnostnye faktory ustojchivosti k sindromu vygoranija v professii uchitelja : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / A. N. Gusteleva. — Habarovsk, 2009. — 23 s.
12. *Кричевский, Р. Л.* Самоэффективность и акмеологический подход к исследованию личности / Р. Л. Кричевский // Акмеология. — 2001. — № 1. — С. 47—52.
13. *Кричевский, Р. Л.* Samojeffektivnost' i akmeologicheskij podhod k issledovaniju lichnosti / R. L. Krichevskij // Akmeologija. — 2001. — № 1. — S. 47—52.
14. *Левит, Л. З.* Влияние эгоизма на эмоциональное выгорание специалиста / Л. З. Левит, Н. П. Радчикова, Е. И. Сапего // Совр. заруб. психология. — 2013. — № 4. — С. 32—44.
15. *Левит, Л. З.* Vlijanie jegoizma na jemocional'noe vygoranie specialista / L. Z. Levit, N. P. Radchikova, E. I. Sapego // Sov. zarub. psihologija. — 2013. — № 4. — S. 32—44.
16. *Мельничук, А. С.* Убеждения личности как фактор эмоционального выгорания / А. С. Мельничук // Мир психологии. — 2017. — № 1. — С. 279—289.

Mel'nichuk, A. S. Ubezhdenija lichnosti kak faktor jemocional'nogo vygoranija / A. S. Mel'nichuk // Mir psihologii. — 2017. — № 1. — S. 279—289.

10. *Мушастая, Н. В.* Эмоциональное выгорание как фактор деформации ценностно-смысловой сферы личности в условиях экстремальных ситуаций : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Мушастая. — Ростов н/Д, 2007. — 21 с.

*Mushastaja, N. V.* Jemocional'noe vygoranie kak faktor deformacii cennostno-smyslovoj sfery lichnosti v uslovijah jekstremal'nyh situacij : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / N. V. Mushastaja. — Rostov n/D, 2007. — 21 s.

11. *Орел, В. Е.* Опросник психического выгорания для работников социальных профессий : руководство / В. Е. Орел, И. Г. Сенин. — Ярославль : Психодиагностика, 2005. — 12 с.

*Orel, V. E.* Oprosnik psihicheskogo vygoranija dlja rabotnikov social'nyh professij : rukovodstvo / V. E. Orel, I. G. Senin. — Jaroslavl' : Psihodiagnostika, 2005. — 12 s.

12. *Орел, В. Е.* Синдром психического выгорания. Мифы и реальность / В. Е. Орел. — Харьков : Гуманит. центр, 2014. — 296 с.

*Orel, V. E.* Sindrom psihicheskogo vygoranija. Mify i real'nost' / V. E. Orel. — Har'kov : Gumanit. centr, 2014. — 296 s.

13. *Падун, М. А.* Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Падун. — М., 2003. — 25 с.

*Padun, M. A.* Osobennosti bazisnyh ubezhdenij u lic, perezhivshih travmaticheskij stress : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / M. A. Padun. — M., 2003. — 25 s.

14. *Падун, М. А.* Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности / М. А. Падун, Н. В. Тарабрина // Моск. психотерапевт. журн. — 2003. — № 1. — С. 121—140.

*Padun, M. A.* Psihicheskaja travma i bazisnye kognitivnye shemy lichnosti / M. A. Padun, N. V. Tarabrina // Mosk. psihoterapevt. zhurn. — 2003. — № 1. — S. 121—140.

15. *Падун, М. А.* Модификация методики исследования базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман / М. А. Падун, А. В. Котельникова // Психол. журн. — 2008. — Т. 29, № 4. — С. 98—106.

*Padun, M. A.* Modifikacija metodiki issledovanija bazisnyh ubezhdenij lichnosti R. Janoff-Bul'man / M. A. Padun, A. V. Kotel'nikova // Psihol. zhurn. — 2008. — T. 29, № 4. — S. 98—106.

16. *Падун, М. А.* Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика / М. А. Падун, А. В. Котельникова. — М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2012. — 206 с.

*Padun, M. A.* Psihicheskaja travma i kartina mira. Teorija, jempirija, praktika / M. A. Padun, A. V. Kotel'nikova. — M. : Izd-vo In-ta psihologii RAN, 2012. — 206 s.

17. *Пряжников, Н. С.* Эмоциональное выгорание и личностные деформации в психолого-педагогической деятельности / Н. С. Пряжников, Е. Г. Ожегова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. — 2014. — № 4. — С. 33—43.

*Prjazhnikov, N. S.* Jemocional'noe vygoranie i lichnostnye deformacii v psihologo-pedagogicheskoj dejatel'nosti / N. S. Prjazhnikov, E. G. Ozhegova // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 14, Psihologija. — 2014. — № 4. — S. 33—43.

18. *Савина, Н. С.* Специфика психического выгорания в управленческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. С. Савина. — Ярославль, 2009. — 25 с.

*Savina, N. S.* Specifika psihicheskogo vygoranija v upravlencheskoj dejatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / N. S. Savina. — Jaroslavl', 2009. — 25 s.

## Смысл в проблемном поле психологии

**К открытию дальнейшего (см.: 2001. № 2; 2014. № 1)  
обсуждения проблемы психологии смысла в журнале  
«Мир психологии» (2017. № 3)**

*И. Н. Семенов*

### Философско-антропологическая проблематика рефлексивной психологии смысла в российском человекознании

В статье эксплицируется логика развития философско-антропологической проблематики рефлексивной психологии смысла в российском человекознании от эпохи Серебряного века русской культуры до ее современного периода. Впервые анализируются философско-этимологические предпосылки изучения смысла в психологической науке и характеризуются достижения его рефлексивно-психологических исследований в творчестве ряда российских философов.

фов (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, А. Ф. Лосев) и психологов (А. Н. Леонтьев, Д. А. Леонтьев, М. М. Рубинштейн, С. Л. Рубинштейн, В. Э. Чудновский и др.). Показано значение достижений в изучении смысла и рефлексии для общей психологии личности и педагогической психологии развития индивидуальности в современном инновационном образовании.

**Ключевые слова:** психология, философия, антропология, акмеология, педагогика, человекознание, смысл, рефлексия, сознание, творчество, развитие, личность, смыслообразование, индивидуальность, образование.

## Введение

Важными в теоретическом и практическом отношении среди фундаментальных направлений современного человекознания являются такие его бурно развивающиеся области, как психология смысла и рефлексивная психология. Хотя имеются ряд аналитических обзоров развития обоих направлений, например, в трудах Д. А. Леонтьева [21], В. Э. Чудновского [55], смысла и рефлексии — в работах А. В. Карпова, И. Н. Семенова, однако довольно редки исследования, где отражаются их связи [22; 29; 49]. Прежде чем анализировать взаимодействие этих весьма сложных и трудноуловимых для исследования реальностей, обратимся к социокультурным и философским предпосылкам их психологического изучения. Поскольку относительно рефлексии они уже эксплицировались и характеризовались нами ранее [34; 36; 37], обратимся к краткому анализу истории проблематики смысла в отечественной культуре и философии человекознания, с тем чтобы выявить логику становления психологии смысла и наметить возможности ее взаимодействия с рефлексивной психологией.

### 1. Актуальность психологии смысла и рефлексии и необходимость их философской пропедевтики

Актуальность психологического изучения проблематики смысла обусловлена тем системным кризисом, который переживает нынешняя технократическая цивилизация, столкнувшаяся с рядом вызовов развитию современного человечества в противоречивых условиях: потребительского общества, расточительства природных ресурсов, загрязнения окружающей среды, роста социальной напряженности, угрозы терроризма, разрыва между богатыми и бедными странами, экономической и политической нестабильности, межнациональных и межконфессиональных конфликтов, роста субкультурных антагонизмов, снижения качества образования и т. д. В этой напряженности кризисного бытия современного человека обостряется проблема поиска новых ценностей его существования в усложняющемся мире как смысловых опор поведения в быстроменяющихся и противоречивых условиях жизнедеятельности. Воспитательный компонент нынешней средней и высшей школы лишь отчасти затрагивает (в курсах истории, обществоведения, безопасности жизнедеятельности и т. п.) этот злободневный аксиологический пласт современного образования, которое должно давать учащимся более глубокую социокультурную ориентировку в ценностях бытия в кризисном мире и приобщать их к культурным ценностям и научным знаниям — как по философии развития общества и кризиса цивилизации, так и по психологии смысла и рефлексии, способствующей адекватному существованию в мире и успешной самореализации в социуме в процессе активной и ответственной жизнедеятельности.

Основатель российской философско-педагогической психологии смысла М. М. Рубинштейн (1878—1953) в фундаментальном труде «О смысле жизни» (1927) [30] исходил из того, что «вполне завершённую систему педагогики можно построить... когда удастся... решить вопрос о смысле жизни, а этот вопрос стоит в прямой зависимости от ответа на вопрос о сущности мира и

жизни... Поэтому.. я искал в своей философии... правдиво-жизненного мировоззрения, способного осветить действительную жизнь и углубить ее... насытить ее настоящими соками подлинной действительности и действительности» [30. С. 43]. Для этого он строит философско-психологическую «теорию монистического идеал-реализма и творческого антропоцентризма, совершенно свободную от трансцендентных моментов, — теорию творчества сущности, которая... удачно решает проблему смысла» [Там же. С. 44]. Ибо человека всегда интересует «вечно новый... неумиряющий вопрос о том, зачем все это, где смысл жизни, что действительно нужно и важно и что ненужно и иллюзорно» [Там же. С. 45]. Рубинштейн, стремясь выявить общие условия утверждения смысла, подчеркивает, что хотя история философии далеко не так богата прямыми исследованиями вопроса о смысле жизни, но «зато ни одна система не могла обойти его» [Там же. С. 47].

С этих позиций «жизнепонимание» должно стоять в центре философии как учения о мире: «Знание философское не может не быть действенным: оно должно творить ради... правды-истины, правды-справедливости и правды — живой полноты смысла» [Там же. С. 51]. Необходимо различать два понятия смысла: смысла как содержания, фактически заключающегося в данном суждении, и смысла как оправдания существования самого предмета. В первом случае речь идет о слове, об объекте логики и грамматики, во втором — о живой жизни, об объекте философии, «теории жизнепонимания и мирозерцания». При этом Рубинштейн ссылается на Г. Г. Шпета [56], отмечавшего, что еще Аристотель различал «значение» понятия и «назначение» предмета. Отсюда, по Рубинштейну, «в самом понятии назначения необходимо иметь в виду различие известной целесообразности и внутреннего оправдания, притом свободно признанного» [30. С. 272]. С учетом этого им дается определение смысла и строится его типология: «...понятие смысла можно определить как выражение характера отношения между интересующим нас явлением и соответствующей ценностью, в частности, между жизнедеятельностью человека и самой той ценностью, которая могла бы быть поставлена как задача его жизни. При этом открываются следующие принципиальные возможности в зависимости от характера ценности-цели: смысл может быть универсальным, он может быть индивидуальным, и он может быть и тем и другим; все эти различения возможны не только в отношении ценности-цели, но и в отношении пути; смысл может быть абсолютным и относительным; в принципе он может мыслиться объективным и субъективным» [Там же. С. 273—274].

Важно отметить, что Рубинштейн ставит вопрос о положительном смысле, ибо «смысл не может просто быть, он присущ чему-нибудь; минимум необходимы личность и ее сфера жизни, это приводит к постулированию всей полноты жизни» [Там же. С. 283]. Поскольку крупнейший русский философ конца XIX в. В. С. Соловьев под смыслом какого-нибудь предмета разумел именно его внутреннюю связь с всеобщей истиной, позитивное решение этого вопроса Рубинштейн видит в том, что «смыслу жизни в конечном счете должно принадлежать с формальной стороны универсальное значение, но по содержанию и пути оно должно оставлять место индивидуальному служению. Перед нами необыкновенно трудная задача совместить абсолютное в виде всеобщих ценностей с полным признанием действительности со всем ее разнообразием, утвердить универсальный смысл, вместе с тем укрепив смысл единичного развития и личной жизни» [Там же. С. 279]. Подчеркивая роль «целенаправленной деятельности», Рубинштейн отмечает: «Сказать

“смысл есть” — значит всегда сказать, что есть ценная цель, с которой можно идти... на светлый путь осмысленной, оправданной жизни» [30. С. 275].

Поскольку осмысление есть сущностная грань рефлексии, то концепция смысла Рубинштейна служит философской предпосылкой психологического изучения рефлексии (трактуемой нами как переосмысление содержаний сознания [34; 37]). Разработанная им в 1927 г. в труде «Философия человека» (см.: [31. С. 287—576]) философско-экзистенциальная концепция и психолого-педагогическая программа воспитания человека путем развития индивидуально-го и коллективного творчества на основе смысловой этики добра и зла не могла быть реализована в условиях сталинской диктатуры. Важно подчеркнуть, что Рубинштейн является не только основателем отечественной психологии смысла, но и теоретиком психологии творчества и личности, а также персонологии и педагогики (в качестве ректора Иркутского университета, создателя педагогического факультета и специалиста по психологии и педагогике чтения). Рубинштейн, ссылаясь на Аристотеля, утверждал, что «смысл и счастье могут быть даны только деятельностью, направленной не на внешние цели, а только на внутренние» [30. С. 277]. Акцент на деятельностных и мотивационных моментах смысла созвучен современной отечественной психологии, особенно при развитии деятельностного подхода в концепциях А. Н. Леонтьева и С. Л. Рубинштейна их последователями. Однако в психологии проблематика смысла обычно изучается с учетом лишь отдельных его философских трактовок, далеко не всегда эксплицирующих логику их системного развития и методологию онтологического взаимодействия с психологическим познанием.

Осуществляемая философской мыслью рефлексия смысла жизни в контексте противоречивого развития современной цивилизации создает социокультурные предпосылки для анализа категориальных оснований и экспликации методологических средств научно-психологического изучения проблематики смысла, что редко ведется с необходимой философской пропедевтикой (как у М. М. Рубинштейна), недостаточность которой ограничивает возможности конструктивной постановки исследовательских проблем, концептуальной интерпретации их решения и педагогического применения достижений психологии смысла и рефлексии в социальной практике. Основания их разработки восходят не только к ассимиляции достижений зарубежной философии и психологии смысла и рефлексии, они также коренятся в логике развития российской науки и культуры.

## **2. Основные вехи и направления изучения смысла в российской культуре, философии и психологии**

Проблематика смысла жизни обычно ассоциируется прежде всего с сакраментальными вопросами о смысле жизни человека или же о смысле его поступков и деяний в конкретных (чаще всего трудных, кризисных) ситуациях. Разумеется, все это находит свое художественное изображение в литературе (проза, драма, поэзия), аналитическое изучение в науке (филология, культурология, социология, психология, персонология, конфликтология, акмеология), а рефлексивное осмысление и обобщение в философии (аксиология, этика, эстетика, антропология). Тем самым рефлексивно-психологическое изучение проблематики смысла имеет междисциплинарный характер, и при психологическом ее анализе необходимо учитывать достижения не только философии и науки, но также литературы и искусства.

В русской культуре смысловые аспекты внутренней жизни человека стали затрагиваться в начале XIX в. писателями-сентименталистами (Н. Карам-

зин) и поэтами-романтиками (В. Жуковский). Повышенный интерес к смысловому плану сознания личности возникает в 1820-е гг. у философствующих поэтов и писателей кружка Любомудров (Д. Веневитинов и др.) и позднее, в XIX в., в различных направлениях поэзии (Е. Баратынский, К. Батюшков, Ф. Глинка, М. Лермонтов, С. Надсон, А. Пушкин, К. Случевский, Ф. Тютчев, А. Фет), литературной критики (В. Белинский, А. Григорьев, Н. Страхов), классической прозы (Н. Гоголь, И. Гончаров, И. Тургенев, Л. Толстой, Ф. Достоевский), филологии (А. Веселовский, А. Потебня) и философии (К. Аксаков, А. Герцен, В. Соловьев, П. Чаадаев). Историко-культурная экспликация и рефлексивно-психологический анализ смысловых аспектов их творчества требует специальных междисциплинарных исследований [36].

*Пока же ограничимся констатацией того, что в качестве одной из экзистенциальных доминант русской культуры проблема смысла начинает выступать в самом начале XX в. — в эпоху Серебряного века [36], когда наряду с социокультурными потрясениями (русско-японская война, три революции, мировая война, крах империи, гражданская война) и динамизмом экономики, техники был расцвет науки (В. Вернадский, Д. Менделеев, И. Мечников, И. Павлов, А. Попов, И. Сеченов, Н. Умов), философии (Н. Бердяев, А. Богданов, Н. Лосский, В. Соловьев, П. Флоренский, С. Франк, Г. Шпет), искусства (П. Антокольский, М. Врубель, М. Нестеров, С. Рахманинов, Н. Римский-Корсаков, А. Серов, А. Скрябин) и литературы (Л. Андреев, А. Белый, А. Блок, В. Брюсов, И. Бунин, М. Волошин, М. Горький, Н. Гумилев, В. Иванов, Д. Мережковский, В. Розанов, Ф. Сологуб, А. Чехов и др.).*

Именно в философско-поэтических кругах символистов (прежде всего, в художественном творчестве поэтов-энциклопедистов (А. Белый [4] и В. Иванов) не только возникает интерес к проблеме смысла, но и предлагается ее разрешение посредством смыслообразования в процессе жизнетворчества. Так, крупнейший русский философ и поэт начала Серебряного века В. С. Соловьев (1853—1900) понимал под смыслом предмета его внутреннюю связь с всеобщей истиной. Его последователь Е. Н. Трубецкой в труде «Смысл жизни» (1918) [52], обсуждая проблемы смысла и бессмыслицы, подразумевал под смыслом цель или ценность, ради которой безусловно стоит жить. С религиозно-философских позиций смысл жизни понимался в русском обществе не только в божословском ключе, но и с учетом практической реальности как «назначение и действительная пригодность жизни для достижения ценной цели, т. е. такой цели, за которой надо и следует гнаться» [26. С. 63].

На почве русской культуры предтечей для символистов в их интересе к смыслу были религиозно-философские трактаты В. С. Соловьева, в том числе «Смысл любви» (1894) [46], где он под влиянием Платона вскрыл значение его учения об эросе на эстетику смысла как источника гармонии, что позже развили энциклопедисты философов и филолог А. Ф. Лосев [23] и поэт-мыслитель В. И. Иванов (1866—1949). Последний был крупным философствующим поэтом, художественным критиком-публицистом, вдохновителем жизнетворчества и лидером поэтического символизма Серебряного века. В своем учении о философии творчества он полагал определяющим в нем выявление красоты самих вещей мира как видение «смыслов форм и разума явлений».

На материале литературно-поэтического творчества проблематику смысла обсуждал в начале XX в. философ-эстетик, поэт-символист, писатель-культуролог А. Белый (1880—1934). Критикуя рационалистическую трактовку со-знания как «связи знаний» в пропасти «безытийного смысла» с позиций философа-символиста [4], он стремится сбросить познавательные предпосылки сознания с помощью внутреннего знания, или мудрости (софии). Это сбрасывание познавательных форм А. Белый называет процессом «эмблематизации смысла» на основе «софийности», стремящейся преодолеть разрыв между методологием научного знания и религиозным опытом веры. Ибо в раскрытии духа как заданной полноты всечеловечества реализуется живой, творческий смысл жизни человека. Это раскрытие всечеловеческой, универсальной целостности реализует стремление человека к истине, добру и красоте, который в этом обретает смысл и путь жизни. Умение жить и есть индивидуальное творчество, воплощая и исследуя тайны которого А. Белый стремится постичь внешние эмблемы творческих тайн (переживаемых творцами лично), чем и определяется жизненный стиль, выражающийся в ликах творчества. Восходящая к В. Соловьеву философская эссеистика А. Белого оказала влияние на эстетику, культурологию, персонализм и психологию смысла, интуиции и художественного творчества [36].

Одним из знаков возникшей в российской культуре духовной потребности в удовлетворении интереса к проблеме смысла явилось не только обсуждение этой тематики в философии и литературной критике, но и перевод на русский язык трудов крупнейших зарубежных философов начала XX в. А. Бергсона [5], Э. Гуссерля, Г. Когена, О. Кюльпе, Г. Риккерта и др. Философско-психологическая рефлексия гуссерлианства философом и психологом Г. Г. Шпетом (1879—1937) привела его к фундаментальному труду «Явление и смысл» [56]. Отмечая проблему необходимости и обоснованности поворота феноменологии к рефлексии как средству сознания, Шпет считал, что смысл раскрывается как разумное основание, заложенное в самой сущности. При этом возникает вопрос

о статусе той сферы сознания, которая и образует смыслы. Решение Шпет видел в исследовании смыслаобразующей деятельности сознания — как оно дано в социально-исторических связях — через герменевтическую интуицию, направленную на истолкование, интерпретацию словесных выражений. С этих позиций Шпет организовал изучение психологии художественного творчества в знаменитой Государственной академии художественных наук.

С религиозно-философских позиций изучал смысл крупнейший русский философ начала XX в. Н. А. Бердяев (1874—1948). Для него главная проблема философии — смысл существования человека и в связи с этим смысл бытия в целом. Ее решение он видит с позиций творческого христианского антропоцентризма, ибо философия познает бытие из человека и через человека, а смысл бытия обнаруживается в смысле собственного существования. По Бердяеву осмысленное существование — это существование в истине, достигаемое им на путях спасения как бегства от мира или творчества как активного переустройства мира культурой и социальной политикой. Способность человека к творчеству божественна, и в этом состоит его Богоподобие. В труде «Смысл истории. Опыт философии человеческой судьбы» (1923) Бердяев, обосновывая положение о конце истории, считает, что человек всякий раз «завершает» историю в акте творчества, внося в историю новизну и преодолевая дурную бесконечность исторического времени, оканчивает его, делая возможным «просветление» истории.

В развитие христианского учения православных богословов о Софии (как Божественной мудрости) и о соборности общества крупнейший отечественный философ середины XX в. А. Ф. Лосев (1893—1988) рассматривал проблему смысла в контексте своей концепции «Философии имени» (1927). По Лосеву имя было местом встречи «смысла» человеческой мысли и имманентного «смысла» предметного бытия, ибо все в мире (включая мертвую природу) есть смысл. Поэтому философия природы и философия духа объединяются в философии имени как самообнаружении смысла. Под влиянием Платона и Гегеля Лосев [23] считал, что философия имени совпадает с диалектикой самосознания бытия и с философией вообще, поскольку имя, понятие онтологически, является вершиной бытия, достигаемой в его имманентном самораскрытии. Имя позволяет постигать сами предметы в их «смысловой явленности».

Трактаты зарубежных и русских философов (В. С. Соловьев, Е. Н. Трубецкой, Г. Г. Шпет) оказали влияние на получившего философское образование во Фрейбургском университете М. М. Рубинштейна, который позднее, в 1920-х гг., издает специальную книгу по философии, психологии и педагогике «Смысл жизни» [30], ассимилировавшую и развивающую достижения европейской и русской философской, психологической и педагогической мысли.

В этот же период Л. С. Выготский (1896—1934) с позиций разрабатываемого им культурно-исторического подхода пишет (1927) посмертно изданную в 1982 г. работу методологического характера «Исторический смысл психологического кризиса», придавая проблематике смысла социокультурное звучание. В психологическом же плане он рассматривает смысл исходя из его лингвистической трактовки в виде значения (что позднее исследуется в трудах А. Р. Лурии и А. А. Леонтьева). Далее проблема смысла привлекла внимание философской (М. М. Бахтин, А. Ф. Лосев) и литературной (А. Белый) мысли.

В середине XX в. проблематика смысла анализировалась на материале литературно-художественного творчества философом, культурологом, филологом М. М. Бахтиным (1895—1975), испытывавшим влияние неокантианства, экзистенциализма, феноменологии, герменевтики. Он полагал, что эмоционально-волевой тон как момент бытия облекает смысловое содержание мысли в поступки. При этом он трактовал этот тон как «переживание переживания» (что, противостоя рационалистскому «мышлению о мышлении» Аристотеля, ведет нас к изучению переживающей, эмоционально-волевой рефлексии), которое характеризует «смысловый ряд жизни». Разрабатывая временной аспект смыслообразования, Бахтин видел роль смысла в осуществлении «смыслового преобразования бытия», отмечая, что осознать себя — значит «освещать себя предстоящим смыслом». Разрабатывая методологию человекознания и гуманитарных наук, он считал, что суть их связана с истолкованием и пониманием принимающих форму диалога личностей. Познавание человека — как носителя смысла и свободы — направлено на индивидуальное, а его предметом является «выразительное и говорящее», обращенное как к себе, так и к другому. Поэтому в основе человеческого в человеке лежит межличностное, интерсубъективное, проявляющееся прежде всего в виде диалога. Такой путь познания ведет к постижению человека и выражаемого им в речи (текстах) смысла, который выступает как «элемент свободы, пронизавший необходимость». Отсюда литературное произведение есть сложное единство (материала, формы и смысла), организующим началом которого выступает ценностно-смысловой аспект художественного произведения, характеризующегося многоголосием и полифонией сознания его героев и авторского текста в целом (как в романах Ф. Достоевского и Ф. Рабле). Труды М. М. Бахтина оказали воздействие на психологию сознания и понимания, смысла и рефлексии, личности и творчества, а также на гуманитаристику и философию XX в.

Параллельно этому в 1950-е гг. С. Л. Рубинштейн (получивший в начале XX в. философское образование в Марбургской школе неокантианства) дал свою трактовку смысла жизни и рефлексии с учетом достижений философской мысли XX в. в труде «Человек и мир» [32]. Он исходил из онтологического положения о том, что с появлением человека Вселенная — это уже осознанная, осмысленная

*Вселенная, которая изменяется его действиями в ней. При этом раскрывается «смысл», который приобретает бытие, выступая как «мир», соотносительный с человеком как частью его, продуктом его развития. С появлением рефлексии как «мировоззренческих чувств» связано философское осмысление жизни. Смысловой анализ человеческого поведения есть путь раскрытия его духовной жизни для определения того, что для человека значимо, как происходят изменение акцентов, переоценка ценностей, переосмысление жизни. При такой расшифровке должен быть определен смысл самого поступка через то, как он входит в общий «замысел», в план жизни человека.*

*Этот труд С. Л. Рубинштейна был издан посмертно его учениками А. В. Брушлинским и К. А. Абульхановой-Славской, которая в своих работах с 1970—1990-х гг. оригинально изучает эту проблему в контексте стратегии жизни личности. В развитие философско-психологического учения С. Л. Рубинштейна его ученица Л. И. Анцыферова [3] в 1990—2000-е гг. изучает рефлексивно-психологическую проблему переосмысления личностью своего поведения в трудных жизненных ситуациях. В своих исследованиях по рефлексивной психологии мышления [33; 34] мы исходили из определения рефлексии как переосмысления личностью содержания своего сознания в проблемно-конфликтных ситуациях. С этих позиций в нашей научной школе проводился ряд исследований рефлексивно-смысловой регуляции продуктивного мышления при решении творческих задач [2; 14; 15; 54 и др.]. Рефлексивный аспект осмысления человеком действительности также затрагивался в философском плане Г. Л. Тульчинским [53], а в психологическом — рядом ученых [2; 16; 17; 29 и др.].*

*Ранее, на рубеже 1960—1970-х гг., А. Р. Лурия (1974), развивая психолингвистический аспект культурно-исторического подхода Л. С. Выготского, анализировала проблему смысла в лингвистической парадигме, что нашло свое развитие в 1980—2000-х гг. в трудах психолога и лингвиста А. А. Леонтьева [42 и др.]. Отец последнего, философ и психолог А. Н. Леонтьев, с деятельностных позиций [20] на рубеже 1960—1970-х гг. акцентировал различие в строении сознания отношения «личностный смысл — предметное значение» и вел анализ смысла в контексте мотивации и целеобразования личности, что в дальнейшем явилось основой деятельностно-смыслового подхода. Это в 1980-е гг. привело к построению О. К. Тихомировым смысловой теории мышления и В. В. Петуховым — осмысленного действия, а в 1990-е гг. Б. С. Братусем [8] — к анализу смысловых концепций личности и смысловой вертикали ее сознания, А. Г. Асмоловым — смысловых установок сознания и его динамики, а на рубеже 1990—2000 гг. Д. А. Леонтьевым [21] — к систематизации, обобщению, концептуализации собственно психологии смысла и ее реализации посредством разработки диагностических и исследовательских методик [22; 28 и др.].*

*С 1990-х гг. А. А. Бодалевым [7] и В. Э. Чудновским [55] организовано психолого-акмеологическое изучение комплексной проблематики «смысла жизни и акме», что отражено в ряде книг [44 и др.] и в организации 18 ежегодных симпозиумов, проводимых под их руководством на базе Психологического института РАО и Российской академии народного хозяйства и госслужбы при Президенте РФ с участием их сотрудников. В 2000-е гг. проблема смысла изучается также на факультетах психологии МГУ [21] и Высшей школы экономики (в том числе в контексте таких новых направлений человекознания, как персонология [27; 35; 47], рефлексивная психология [16; 36; 37] и позитивная психология [22; 25]), а также в ряде других российских вузов.*

Необходимо отметить, что изучение проблематики смысла российскими учеными соответствует логике развития мировой философской и психологической мысли и таким современным трендам человекознания, как философия жизни и экзистенциализма, гуманистическая и позитивная психология, персонология и феноменология. Так, их достижения и методы ассимилируют ведущие отечественные психологи смысла (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, Б. С. Братусь, Ф. Е. Василюк, С. В. Дмитриев, Б. В. Зейгарник, В. П. Зинченко, Д. А. Леонтьев, В. А. Петровский, Е. Т. Соколова, Е. Б. Старовойтенко, А. Б. Холмогорова, В. Э. Чудновский и др.). Однако использование достигнутых значительных результатов этих исследований для необходимых философских обобщений — в целях дальнейшего развития междисциплинарных изысканий (в том числе в области взаимодействия психологии, персонологии, акмеологии, педагогики смысла и рефлексии) — требует их теоретического соотнесения посредством проекции на определенную онтологическую основу. Ее построение предполагает не только методологический анализ возникающих при этом исследовательских проблем, но и обращение к этимологии смысла как исходному пункту его философской онтологизации и последующей психологической концептуализации.

### 3. Методологические проблемы этимологии и онтологии смысла

Прежде чем рассмотреть этимологию слова «смысл», необходимо выделить ракурс ее психологического анализа, например, через обращение к соответствующим словарям. Так, в психологическом словаре, изданном под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, смысл определяется двояко, как: 1) суть, главное содержание (иногда скрытое) в явлении, сообщении или поведении; 2) личностная значимость тех или иных явлений, сообщений, действий, их отношение к интересам, потребностям и жизненному контексту в целом конкретного субъекта (см.: [18. С. 351]). Недостаточность такого в целом содержательного определения смысла состоит в том, что в нем не отражена его связь ни с индивидуальными эмоциями и переживаниями, ни с социальными ценностями и целями, ни с обеспечивающими их взаимодействие рефлексией и сознанием личности. Это объясняется не только отсутствием учета достижений психологического изучения смысла и рефлексии и обобщающих их результаты концептуальных определений, но и непроработанностью философско-этимологических предпосылок.

О необходимости их учета свидетельствует, например, критическая проработка таких ключевых понятий в неоянгианстве, как «смысл» и «рефлексия». Смысл здесь трактуется как качество, приписанное чему-либо и придающее ему ценность (см.: [50. С. 140—141]). Отмечается, что сам К. Г. Юнг (1875—1961) отыскивал смысл во всем, чем занимался, особенно в связи с экзистенциально-этическими проблемами добра и зла, света и тьмы, жизни и смерти. По Юнгу смысл есть архетип, он парадоксален, существует в психике и лишь она способна его выделять из опыта. Это подтверждает ведущую функцию рефлексии в психологической жизни и подчеркивает, что сознание не ограничивается интеллектом. Поскольку сознание сотворяет смысл, то его формулировка оказывается мифом, что важно учитывать при работе с пациентом. При этом смысл обнаруживается сознанием, которое имеет как духовную, так и познавательную функцию.

Отметим, что в одном из писем 1959 г. Юнг подчеркивал важнейшую роль рефлексии, ибо «без рефлектирующего сознания человека мир оказывается бессмысленной машиной, так как... человек — единственное создание, способное обнаруживать смысл». По Юнгу рефлексия [Там же. С. 131—132] есть обращенность сознания назад или к внутреннему миру, при которой вместо непосредственной непреднамеренной реакции на объективные стимулы в дело вступает психологическое размышление. Тем самым стимул становится психическим содержанием, опытом, посредством которого становится возможным преобразовать естественный или автоматический процесс в осознанный и созидающий. Таким образом, рефлексия есть акт «производства сознания». При этом хотя сила рефлексии обнаруживает себя в способности культуры проявлять превосходство над природой и утверждать себя над ней, сам рефлексивный процесс должен восприниматься как «взгляд внутрь». Важно подчеркнуть, что К. Юнг придавал ключевое значение смыслу (в его связи с рефлексией) как центру психической жизни человека. В этом ракурсе обратимся к краткому концептуально-методологическому анализу философско-этимологических предпосылок изучения смысла, с тем чтобы перейти к рассмотрению проблемы онтологизации смысла (в его рефлексивной обусловленности) как собственно психологической реальности.

Отправным пунктом этимологического анализа служит обращение к лингвистическим и специализированным словарям. Согласно Толковому словарю С. И. Ожегова слово «смысл» в русском языке означает: 1) содержание, сущ-

ность, суть, значение чего-нибудь; 2) цель, разумное основание чего-нибудь; 3) разум, разумность; 4) в смысле *чего* — в отношении, относительно, действительно; 5) пояснение (см.: [24. С. 736—737]). Схожим образом значение слова «смысл» трактуется в словаре Д. Н. Ушакова: 1) внутреннее логическое содержание, постигаемое значение; 2) цель, разумное основание; 3) разум, способность понимать и рассуждать; 4) совсем, окончательно, совершенно; 5) в отношении чего-нибудь (см.: [51. С. 240]). При этом дополнительно дается отсылка — см.: «значения: 1. Смысл, то, что данный предмет (слово, жест, знак) значит. <...> 2. Важность, значительность, назначение...» [Там же. С. 232]. Тем самым этимологически слова «смысл» и «значение» весьма близки (а логически — тождественны), и, более того, в подобном их взаимном доопределении содержится формально-логический круг, чреватый неоднозначностью при словопотреблении. Подчеркнем, что во всех данных трактовках доминирует рационально-логическая парадигма содержания слова «смысл» как разумного, постигаемого рассуждением значения. Поскольку при этом почти не учитываются психологические моменты (разве кроме таких, как «цель» и «совершенство»), то необходимо их раскрыть для онтологизации содержания понятия «смысл» как методологической предпосылки его научно-психологического изучения на соответствующей философской основе.

В XX в. в отечественной науке имеет место разносторонний анализ проблематики смысла, что выражается в его изучении рядом наук: философией, аксиологией, гносеологией, логикой, лингвистикой, филологией, культурологией, психологией. Поскольку эти исследования учитывают достижения смежных наук, современное изучение смысла носит междисциплинарный характер. При этом большинство изысканий ведутся в нескольких основных парадигмах: гносеолого-аксиологической, логико-лингвистической, нормативно-культурологической, экзистенциально-персонологической. Так как выбор той или иной парадигмы определяется целями конкретных теоретических изысканий и эмпирических исследований, то наиболее адекватной для психологии смысла и рефлексии является экзистенциально-персонологическая парадигма [39], что требует своего онтологического обоснования с учетом рассмотренных достижений философии Новейшего времени.

Изначальным является простой вопрос относительно смысла, это прежде всего контекстуальный вопрос: «смысл чего?», а затем уже возникает следующий онтологический, наиболее важный и трудный: «в чем же этот смысл состоит?» Ответ на первый вопрос может быть самым разнообразным — это смысл какого-либо состояния, действия, речи (слова, нарратива, дискурса, диалога), ситуации, поступка в ней, поведения, общения, деятельности, периода жизни, жизнедеятельности в целом. Тем самым смысл возникает относительно активности человека, феноменологически проявляющейся в той или иной форме: телесной, эмоциональной, мысленной, речевой, поведенческой, деятельностной, коммуникативной, информационной, социальной, познавательной, творческой, духовной.

Ответ на второй вопрос — ради чего? — имеет сущностный характер: смысл состоит в обретении человеком в своем сознании целостности осуществляемой им активности посредством рефлексивного соотношения с социокультурным контекстом своей жизнедеятельности. Масштаб форм индивидуальной активности, равно как и масштаб контекста ее конкретных проявлений, варьирует в широком диапазоне жизнедеятельности человека. Однако это не меняет сути смыслообразования как рефлексивного достраивания в самосознании посредством рефлексии целостности образа своего «Я» от-

носителем конкретного действия или поступка в возникшей ситуации, являющейся для человека в чем-то проблемно-конфликтной или кризисной для его существования [2; 34].

Смыслообразование как достраивание целостности осуществляется посредством рефлексии, которая, во-первых, ретроспективно актуализирует прожитый субъектом жизненный опыт, актуальный для понимания себя в возникшей ситуации; во-вторых, в связи с этим ситуативно оценивает свои возможности; в-третьих, интенционально намечает перспективы своего дальнейшего существования и самореализации в том или ином контексте жизнедеятельности. Тем самым контекстуально «Я» в своем сознании оказывается, говоря словами С. Л. Рубинштейна, вне поглощенности непосредственной жизнедеятельностью, а в результате становится по В. А. Петровскому [27] «человеком над ситуацией». Таким образом, феноменология смыслообразования и смыслоосуществления «Я» психологически проявляется в виде множества отношений (К. А. Абульханова, В. Н. Мясищев, Е. Б. Старовойтенко [48], Г. Г. Шпет [56]) в контекстуальном пространстве надситуативной активности рефлекслирующего сознания личности. Систему контекстов различных масштабов жизнедеятельности человека изучают разные подходы современной психологии (контекстный, коммуникативный, возрастной, деятельностный, профессиональный, акмеологический, экологический, культурологический и т. п.), достижения которых необходимо учитывать при изучении психологии смысла и его рефлексивных аспектов, как, например, в работах [2; 16; 34; 37 и др.].

В этимологическом аспекте необходимо отметить, что само по себе слово «смысл» двусоставно: «с-мысл» и, по-видимому, означает «то, что наличествует вместе с мыслью». Важную для психологии онтологическую проблему составляет выяснение того, что же именно наличествует вместе с мыслью? Однако психологию интересует субъектная феноменология психологической реальности, а не только ее продуктивно объективированный результативный слой, изучаемый (в случае мышления) логикой и гносеологией. Поэтому следует предположить, что в психологическом аспекте «с мыслью наличествуют» множество различных психических реалий — от бессознательных реакций и эмоциональных переживаний через спонтанные состояния и стихийные реакции до рефлекслируемых отношений, сознательных оценок, произвольных целей, принимаемых решений, ценностных представлений, нравственных ориентиров, духовных верований, мировоззренческих диспозиций. Все эти реалии образуют смысловой резервуар сознания человека, откуда он черпает посредством рефлексии те или иные смыслы, которые актуализируются данной жизненной ситуацией или которые необходимы ему для соотнесения с ней в целях ее преодоления. Важно подчеркнуть, что если источником этого соотнесения является «Я» человека, точнее, образ этого «Я» в его сознании, то основанием служит система интериоризированных в нем социальных представлений целостной личности о различных сферах общественной жизни.

Каковы же эти смыслозадающие сферы? Их можно рассматривать двояко: во-первых, двигаясь от телесности (включая бессознательные импульсы и образы внешности) и самоощущения «Я» человека через мотивы поведения и волевые привычки к личностному самосознанию, самоопределению и выстраиванию индивидуальной позиции в перспективе своего жизненного пути; а во-вторых, наоборот, от мировоззренческих ценностей, социальных нормативов общественного поведения и профессиональной деятельности

через усвоенные знания, приобретенные компетенции и выбор ролей общества, траекторий образования, видов труда к социальной самоидентификации и профессиональной самореализации. Контуры возможной типологии этих смыслозадающих сфер в первом приближении включают такие их виды, как историко-культурная сфера, фольклорно-мифологическая, духовно-религиозная, морально-нравственная, национально-этническая, философско-мировоззренческая, художественно-эстетическая, научно-познавательная, информационно-мультимедийная, технико-технологическая, социально-экономическая, профессионально-деятельностная, социально-ролевая, коммуникативно-досуговая, семейно-бытовая, телесно-физиологическая, сексуально-эротическая, эмоционально-чувственная, мотивационно-потребностная, интенционально-волевая, рационально-мыслительная, культурно-досуговая, продуктивно-творческая и т. п.

Разумеется, в зависимости от избранных философских оснований (философия жизни, экзистенциализм, позитивизм, психоанализ, прагматизм, марксизм, неотоцизм и т. д.) и их психологических реализаций (психология гуманистическая, позитивная, субъектная, деятельностная, рефлексивная, психотерапевтическая и т. д.) представленная типология смыслозадающих сфер сознания личности как культуруобразующих резервуаров для смыслообразования «Я» может быть расширена, дополнена и уточнена в зависимости от целей конкретных исследований психологии смысла и рефлексивных механизмов смыслообразования, целеобразования и целеполагания личности в кризисных условиях современного социума. Предпосылками этого служат результаты конкретных исследований смысла и рефлексии, которые проводятся российскими учеными с ассимиляцией достижений мировой философской и психологической мысли. Так, в ведущихся на основе отечественной психологии исследованиях смысла в школе Д. А. Леонтьева [21] прослеживается конструктивное воздействие зарубежных концепций В. Франкла [28], экзистенциализма и позитивной психологии [25], в школе субъектности понимания В. В. Знакова — неокантианства и герменевтики, в школе рефлексивно-смысловой психологии И. Н. Семенова [34; 36; 37] — концепций О. Кюльпе (см. о ней [33]), К. Роджерса, экзистенциализма и гештальтизма, а в психолого-педагогической школе смысла и акме В. Э. Чудновского [44; 55] — философии жизни, понимающей психологии В. Дильтея и феноменологии М. Хайдеггера в смысловой трактовке временного бытия личности, с учетом чего изучался смысловой аспект образования [9; 44].

#### **4. Рефлексивность смысловой сферы индивидуальности учащихся в социокультурном образовательном пространстве**

Сегодня одной из важных социокультурных ценностей является востребованная нынешним обществом успешная личность, обладающая креативной индивидуальностью, что свидетельствует о социально-экономической необходимости ее целенаправленного формирования у подрастающего поколения в современном образовательном пространстве. Предпосылкой этого служит изучение развития смысловой сферы учащихся, важную роль в регуляции которой играет рефлексия как интегративная психическая функция. Поскольку рефлексия есть процесс самопознания и самопонимания как переосмысления и перестройки Я содержаний своего сознания и отношений с другими людьми (И. Н. Семенов), то субстанциальным единством индивидуальности человека является смысловое поле его индивидуального существования. Это смысловое поле человеческого Я является источником,

с одной стороны, его отношения к внешнему миру природы и культуры, а с другой — выражения себя во внешнем мире в актах поведения (посредством речи и поступков) и деятельности (действий и коопераций), общения (коммуникации и взаимодействия) и труда (выполнения технологий и применения знаний), ассимиляции и генерации творческих и социально значимых достижений культуры. Внешний объектный мир презентован в сознании субъекта индивидуальным строением его внутреннего пространственно-временного континуума, который, как и все психические новообразования, формируется в онтогенезе и трансформируется посредством рефлексии в течение всей жизни человека, образуя динамику его смысловой сферы.

С этой внешней (социально-нормированной) стабильной временной сеткой соотносится мобильно меняющаяся динамика внутреннего индивидуализированного времени, темпоральность которого структурируется значимыми для субъекта событиями, смысловым образом связанными друг с другом в сознании переживающего и рефлексирующего их субъекта. Тем самым метрика внутреннего времени человека задается динамикой его отношения к происходящим с ним и значимым для него событиям его жизни. Отсюда континуум пространства внутреннего мира человека наполняется этими значимыми объектами для субъекта и возникающими у него к ним смысловыми отношениями. Их наличие в сознании субъекта фиксируется посредством актуализации им и развития смыслов, т. е. их сопряженностью с «Я» как центром внутреннего пространства индивидуальности человека. При этом внешние объекты, благодаря рефлексии, ранжируются субъектом по степени их актуальной значимости и по мере необходимости рефлексивного соотнесения с ними посредством чувства, переживания, мысли, поступка, деяния. В результате «Я» (чувствующее свои состояния и переживающее их, равно как и свои деяния и происходящие с собой события) констеллирует благодаря рефлексии смысловые образы своего «Я». Их содержание, выражая саморазвитие человека, строится им в процессе соотнесения как с миром своей внутренней жизни, так и с внешним объектным миром природы и культуры, с которыми взаимодействует субъект в своей жизнедеятельности. Тем самым рефлексия, констеллируя образ «Я», представляет собой интегральную внутреннюю характеристику индивидуальности человека, источник его смыслообразования и целеполагания в процессе общения и самообщения, а также точку отсчета для актуализации и осознания им своих отношений ко всему, что происходит с ним как в его внутреннем смысловом пространственно-временном континууме, так и во внешнем окружающем его природно-социальном мире.

Самообщение удовлетворяет базовую потребность человека в самопонимании и самооценке, саморефлексии и самосознании, самопознании и самоопределении, самообосновании и самоутверждении своего Я, раскрывающегося в состояниях (желаниях и чувствах, настроениях и переживаниях) и поступках (мыслях и намерениях, целях и действиях, деятельности и деяниях). Самообщение Я в целях самопознания и самопонимания осуществляется посредством рефлексии в актах самонаблюдения, самоосознания, самоосмысления, самоотношения, самосознания. В результате самообщения (характеризующегося множеством возможностей и различных степеней свободы, обретаемых в раскрепощенном аутодиалоге) человеку раскрывается его внутренний, духовный, мир и происходит ориентировка в мире внешнем как социокультурном пространстве его деятельностного бытия. Самообщение обеспечивает также культурно-нравственную идентичность человека, при-

общающегося в процессе социализации и образования личности к окружающим ее в социокультурном пространстве человеческим общностям с присущими ими ценностями, обычаями, институтами. Это приобщение в социокультурном пространстве выражается в усвоении указанных норм субъектом, получающим соответствующее образование, и сопровождается их присвоением. В ходе этого рефлексивного, экзистенциально-смыслового процесса все эти нормы индивидуализируются (становясь «ценностями») — термин Н. И. Непомнящей) посредством самообщения, когда в результате аутодиалога Я рефлексирует проблематику «добра и зла» (« пороков и добродетелей», «греховности и праведности», «лжи и правды») и самоопределяется относительно этих морально-этических максим как ценностных начал смысла человеческой жизни, определяя ориентиры поведения индивидуальности в конкретных ситуациях нравственного выбора. Таким образом, самообщение является экзистенциально-дискурсивным самовыражением Я и одновременно рефлексивно-смысловым механизмом индивидуализации человека, обеспечивая развитие его самобытной, самодостаточной и оригинальной индивидуальности в социокультурном, в том числе образовательном, пространстве.

Исходя из этого нами проведен ряд психолого-педагогических исследований развития рефлексивности смысловой сферы индивидуальности учащихся в современном социокультурном образовательном пространстве. Первым прецедентом явилось изучение нами с В. К. Зарецким и А. Б. Холмогоровой рефлексивно-смысловой регуляции продуктивного мышления [15] и целеобразования [54] в контексте разработки с Н. Г. Алексеевым и С. Ю. Степановым приемов формирования решения творческих задач. Вторым прецедентом стало исследование с Г. И. Давыдовой самооценки школьников в процессе их рефлексивно-диалогического взаимодействия с учителями. При этом исходя из рефлексивно-экзистенциального подхода была разработана концептуальная модель [11] и реализующие ее психотерапевтические методы рефлексивной поддержки развития школьников в процессе общего образования. Третьим прецедентом явилось изучение с В. Г. Аникиной проявлений экзистенциальной рефлексии у студентов в процессе преодоления ими проблемно-конфликтных ситуаций поиска решения творческих задач. Их продуктивное разрешение актуализировало индивидуальность целостного Я, рефлексизирующего не только процесс преодоления проблемности мыслительного поиска, но и конфликтность его для субъекта социокультурных взаимоотношений. Поэтому четвертый прецедент был нацелен на активизацию этого процесса посредством разработки рефлетренинговых процедур для развития различных типов рефлексии в современном социокультурном пространстве профессионального образования [12]. Пятый прецедент заключался в изучении смыслового целеполагания личности и целеобразования ею профессиональных целей развития своей индивидуальности в образовательном и жизненном пространстве [16]. Шестым прецедентом было рефлексивно-персоналистическое изучение нами [35] рефлексивно-смысловой динамики художественного творчества писателя-мыслителя М. М. Зощенко.

Однако именно творческое бытие человека в пространстве создаваемой им культуры и развивающееся в историческом времени предоставляет возможность для самореализации его индивидуальности во всей ее целостности. Поэтому седьмым прецедентом явилось распространение рефлексивно-экзистенциального подхода к изучению развития смысловой сферы творчества крупных ученых в социокультурном пространстве осуществления их профессионально-научной деятельности на рефлексивно-психобиогра-

фическое исследование (А. В. Балаева, А. А. Деркач, И. Н. Семенов) индивидуальности и ее продуктивной самореализации в процессе жизнедеятельности на эмпирическом материале научной деятельности выдающегося психофизиолога начала XX в. Н. Я. Пэрны (1925), создавшего оригинальную ритмологическую теорию творческого развития человека. При этом Н. Я. Пэрна верифицировал эту теорию не только изучением биографий 20 гениев науки и культуры, но и рефлексией собственной творческой автобиографии, феноменологически репрезентированной посредством систематического самообщения в виде многолетних рефлексивных дневников.

Результаты рассмотренных прецедентов теоретико-экспериментального и практико-прикладного развития смысловой сферы индивидуальности в социокультурном и образовательном пространстве ее формирования и самореализации показали конструктивность рефлексивно-психологического подхода в рамках новой социогуманитарной парадигмы изучения фундаментальной проблематики психологии смысла жизни и рефлексии.

### Заключение

Итак, теоретико-экспериментальное изучение на философской основе взаимодействия психологии [21; 41; 55 и др.], акмеологии [7; 9; 36], персонологии [27; 35; 47] смысла с рефлексивной психологией и педагогикой [2; 16; 29; 34; 37] необходимо для разработки средств научного обеспечения различных сфер социальной практики, в том числе образования — от среднего и высшего до последипломного профессионального. Как подчеркивается в научной школе педагогической психологии смысла жизни В. Э. Чудновского, «важнейшая составляющая личностного фундамента смысла жизни — способность “выстраивать” рефлексивный образ собственного “Я”... Субъект является как бы “архитектором” своего рефлексивного образа, который, в свою очередь, обеспечивает процесс становления его личности... Очень важно помочь школьнику в “выстраивании” такого образа увидеть свои достоинства и недостатки... С этой целью проводятся беседы с учащимися» [9. С. 716] и используются другие приемы активизации их смыслообразования [44; 55].

В современных научных школах (руководимых А. А. Бодалевым, А. В. Карповым, Д. А. Леонтьевым, И. Н. Семеновым, В. Э. Чудновским) изучения смысла и рефлексии ведутся интенсивные теоретико-экспериментальные исследования их психологических особенностей, с учетом которых разрабатываются диагностические и развивающие психотехнологии. Так, в целях психолого-педагогического обеспечения рефлексии и развития смысла жизни учащихся [1] и педагогов [16] разработаны инновационные методы и пособия относительно как средней и высшей школы [9; 16], так и последипломного образования [12; 16]. При этом акцентируется формирование адекватного целеобразования [16; 54], смысложизненных ориентаций [21; 22] и личностно-профессионального менталитета [12] человека, а также обеспечение готовности личности к рефлексивно-смысловому принятию решений в проблемно-конфликтных ситуациях [2] и продуктивно-ценностному самоопределению [29] в реальной жизнедеятельности. Тем самым психология вносит свой вклад в конструктивное решение такой важной для современного общества проблемы, как порождение инновационных смыслов, обеспечивающих философский, культурный, научный, образовательный и социальный прогресс.

The article explicated the logic of philosophical and anthropological problems of reflexive psychology of sense in russian human knowledge from the Silver age of Russian culture to its contemporary period. The first time it analyzes of the philosophical and etymological background of the study of meaning

in psychological science and characterizes the achievement of its reflexive-psychological research in the works of several Russian philosophers (M. M. Bakhtin, N. A. Berdyaev, A. F. Losev) and psychologists (A. N. Leontiev, D. A. Leontiev, M. Rubinstein, S. L. Rubinstein, V. E. Chudnovsky, etc.). The article displays the value of the achievements in the study of sense and reflection for General psychology of personality and educational psychology of the individual development in modern innovative education.

**Keywords:** psychology, philosophy, anthropology, acmeology, pedagogy, human knowledge, sense, reflection, consciousness, creativity, development, personality, sense-making, identity, education.

## Литература

1. *Абакумова, И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) / И. В. Абакумова. — Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 2003.
2. *Абакумова, И. В.* Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) / И. В. Абакумова. — Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 2003.
3. *Аникина, В. Г.* Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях / В. Г. Аникина, Н. А. Коваль, И. Н. Семенов. — Тамбов : ТГУ, 2002.
4. *Аникина, В. Г.* Issledovanie jekzistencial'noj refleksii v problemno-konfliktnyh situacijah / V. G. Anikina, N. A. Koval', I. N. Semenov. — Tambov : TGU, 2002.
5. *Анцыферова, Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журн. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3—19.
6. *Анцыферова, Л. И.* Lichnost' v trudnyh zhiznennyh uslovijah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaja zashhita / L. I. Ancyferova // Psihol. zhurn. — 1994. — Т. 15, № 1. — С. 3—19.
7. *Белый, А.* О смысле познания / А. Белый. — М. : РОУ, 1991.
8. *Белый, А.* O smysle poznaniya / A. Belyj. — M. : ROU, 1991.
9. *Бергсон, А.* Смысл в культуре и искусстве / А. Бергсон. — СПб., 1900.
10. *Bergson, A.* Smysl v kul'ture i iskusstve / A. Bergson. — SPb., 1900.
11. *Бердяев, Н. А.* Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. — М. : Правда, 1993.
12. *Berdjaev, N. A.* Filosofija svobody. Smysl tvorchestva / N. A. Berdjaev. — M. : Pravda, 1993.
13. *Бодалев, А. А.* О смысле жизни человека, его акме и взаимосвязи между ними / А. А. Бодалев // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 54—57.
14. *Bodalev, A. A.* O smysle zhizni cheloveka, ego akme i vzaimosvjazi mezhdu nimi / A. A. Bodalev // Mir psihologii. — 2001. — № 2. — S. 54—57.
15. *Братусь Б. С.* Смысловая вертикаль сознания личности / Б. С. Братусь // Вопр. философии. — 1991. — № 1. — С. 81—89.
16. *Bratus' B. S.* Smyslovaja vertikal' soznaniya lichnosti / B. S. Bratus' // Vopr. filosofii. — 1991. — № 1. — S. 81—89.
17. *Век психологии / под ред. В. В. Рубцова.* — СПб., 2012.
18. *Vek psihologii / pod red. V. V. Rubcova.* — SPb., 2012.
19. *Гайденко, П. П.* Философия культуры Серебряного века / П. П. Гайденко. — М., 2006.
20. *Gajdenko, P. P.* Filosofija kul'tury Serebrjanogo veka / P. P. Gajdenko. — M., 2006.
21. *Давыдова, Г. И.* Рефлексивно-диалогическая психотерапия: экзистенциальная модель развития личности / Г. И. Давыдова, И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2006. — № 4. — С. 110—118.
22. *Davydova, G. I.* Refleksivno-dialogicheskaja psihoterapija: jekzistencial'naja model' razvitiya lichnosti / G. I. Davydova, I. N. Semenov // Mir psihologii. — 2006. — № 4. — S. 110—118.
23. *Деркач, А. А.* Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. — М. : РАГС, 1998.
24. *Derkach, A. A.* Psihologo-akmeologicheskie osnovy izuchenija i razvitiya refleksivnoj kul'tury gossluzhashhij / A. A. Derkach, I. N. Semenov, S. Ju. Stepanov. — M. : RAGS, 1998.
25. *Дильтей, В.* Описательная психология / В. Дильтей. — СПб. : Питер, 1995.
26. *Dil'tej, V.* Opisatel'naja psihologija / V. Dil'tej. — SPb. : Piter, 1995.
27. *Дмитриев, С. В.* Механизмы и закономерности рефлексивно-смысловой регуляции при решении интеллектуальных задач по биомеханике двигательных действий / С. В. Дмитриев, И. Н. Семенов, С. В. Кузнецов // Психология рефлексивных процессов. — Новосибирск, 1992.
28. *Dmitriev, S. V.* Mehanizmy i zakonomernosti refleksivno-smyslovoj reguljacji pri reshenii intellektual'nyh zadach po biomehanike dvigatel'nyh dejstvij / S. V. Dmitriev, I. N. Semenov, S. V. Kuznecov // Psihologija refleksivnyh processov. — Novosibirsk, 1992.
29. *Зарецкий, В. К.* Смысловая регуляция решения творческих задач / В. К. Зарецкий, А. В. Холмогорова // Исследование проблем психологии творчества / под ред. Я. А. Пономарева. — М., 1983. — С. 61—101.
30. *Zareckij, V. K.* Smyslovaja reguljacija reshenija tvorcheskih zadach / V. K. Zareckij, A. V. Holmogorova // Issledovanie problem psihologii tvorchestva / pod red. Ja. A. Ponomareva. — M., 1983. — S. 61—101.
31. *Исследование рефлексивности личностно-профессионального целеобразования студенческой молодежи / Е. В. Аткишкина [и др.] // Проектно-исследовательский подход в реф-*

лексивной психологии инновационного образования / под ред. И. Н. Семенова, Т. Г. Болдиной. — Ногинск, 2011. — С. 161—179.

Issledovanie refleksivnosti lichnostno-professional'nogo celeobrazovanija studencheskoj molodezhi / E. V. Atkishkina [i dr.] // Proektno-issledovatel'skij podhod v refleksivnoj psihologii innovacionnogo obrazovanija / pod red. I. N. Semenova, T. G. Boldinoj. — Noginsk, 2011. — S. 161—179.

17. *Каракозов, П. П.* Организация смыслопоисковой активности человека как условие осмысления жизненного опыта / П. П. Каракозов // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. — М., 1997. — С. 257—273.

*Karakozov, R. R.* Organizacija smyslopoiskovoj aktivnosti cheloveka kak uslovie osmyslenija zhiznennogo opyta / R. R. Karakozov // Psihologija s chelovecheskim licom: gumanisticheskaja perspektiva v postsovetskoj psihologii / pod red. D. A. Leon'teva, V. G. Shhur. — M., 1997. — S. 257—273.

18. Краткий психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д : Феникс, 1998.

Kratkij psihologicheskij slovar' / pod red. A. V. Petrovskogo, M. G. Jaroshevskogo. — Rostov n/D : Feniks, 1998.

19. *Кримський, С. Б.* Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. — Київ : ПАРА-ПАН, 2003. — 240 с.

20. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975.

*Leont'ev, A. N.* Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — M. : Politizdat, 1975.

21. *Леонтьев, Д. А.* Психология смысла: природа, строение, динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 1999.

*Leont'ev, D. A.* Psihologija smysla: priroda, stroenie, dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. — M. : Smysl, 1999.

22. *Леонтьев, Д. А.* Рефлексивность как составляющая личностного потенциала / Д. А. Леонтьев, А. Ж. Аверина // Личностный потенциал: структура и динамика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М., 2011. — С. 360—381.

*Leont'ev, D. A.* Refleksivnost' kak sostavljajushhaja lichnostnogo potenciala / D. A. Leont'ev, A. Zh. Averina // Lichnostnyj potencial: struktura i dinamika / pod red. D. A. Leont'eva. — M., 2011. — S. 360—381.

23. *Лосев, А. Ф.* Наука о чистом смысле и о факте. Место феноменологии / А. Ф. Лосев // Бытие. Имя. Космос. — М., 1989. — С. 765—775.

*Losev, A. F.* Nauka o chistom smysle i o fakte. Mesto fenomenologii / A. F. Losev // Bytie. Imja. Kosmos. — M., 1989. — S. 765—775.

24. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. — М. : РАН : Азбуковник, 2000.

*Ozhegov, S. I.* Tolkovyj slovar' russkogo jazyka / S. I. Ozhegov, N. Ju. Shvedova. — M. : RAN : Azbukovnik, 2000.

25. *Осин, Е. Н.* Проблема социальной желательности в исследованиях личностного потенциала / Е. Н. Осин // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д. А. Леонтьева. — М., 2011. — С. 454—468.

*Osin, E. N.* Problema social'noj zhelatel'nosti v issledovanijah lichnostnogo potenciala / E. N. Osin // Lichnostnyj potencial: struktura i diagnostika / pod red. D. A. Leont'eva. — M., 2011. — S. 454—468.

26. О цели и смысле жизни. — М., 1909. — (Религиозно-философская библиотека ; вып. 20).  
O celi i smysle zhizni. — M., 1909. — (Religiozno-filosofskaja biblioteka ; vyp. 20).

27. *Петровский, В. А.* Человек над ситуацией / В. А. Петровский. — М. : Смысл, 2010.

*Petrovskij, V. A.* Chelovek nad situaciej / V. A. Petrovskij. — M. : Smysl, 2010.

28. Проблема смысла в науках о человеке : к столетию Виктора Франкла : матер. междунар. конф. (Москва, 19—21 мая 2005 г.) / под ред. Д. А. Леонтьева. — М., 2005.

*Problema smysla v naukah o cheloveke : k stoletiju Viktora Frankla : mater. mezhdunar. konf. (Moskva, 19—21 maja 2005 g.) / pod red. D. A. Leont'eva. — M., 2005.*

29. *Репецкий, Ю. А.* Рефлексия смысла жизни и личностного самоопределения в контексте рефлексивно-инновационного тренинга / Ю. А. Репецкий, И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2001. — № 2. — С. 177—186.

*Repeckij, Ju. A.* Refleksija smysla zhizni i lichnostnogo samoopredelenija v kontekste refleksivno-innovacionnogo treninga / Ju. A. Repeckij, I. N. Semenov // Mir psihologii. — 2001. — № 2. — S. 177—186.

30. *Рубинштейн, М. М.* О смысле жизни : Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу : в 2 т. / М. М. Рубинштейн. — М. : Территория будущего, 2008. — Т. 1.

*Rubinshtejn, M. M.* O smysle zhizni : Trudy po filosofii cennosti, teorii obrazovanija i universitetskomu voprosu : v 2 t. / M. M. Rubinshtejn. — M. : Territorija budushhego, 2008. — T. 1.

31. *Рубинштейн, М. М.* Философия человека : Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу : в 2 т. / М. М. Рубинштейн. — М. : Территория будущего, 2008. — Т. 2.

*Rubinshtejn, M. M.* Filosofija cheloveka : Trudy po filosofii cennosti, teorii obrazovanija i universitetskomu voprosu / v 2 t. / M. M. Rubinshtejn. — M. : Territorija budushhego, 2008. — T. 2.

32. *Rubinshtejn, S. L.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — М. : Наука, 1997. — 191 с.

*Rubinshtejn, S. L.* Chelovek i mir / S. L. Rubinshtejn. — M. : Nauka, 1997. — 191 s.

33. *Семенов, И. Н.* Выготский Лев Семенович. Вюрцбургская школа. Душа. Индивидуальность. Кюльпе Освальд / И. Н. Семенов // БСЭ. — 3-е изд. — М., 1970—1973.

*Semenov, I. N.* Vygotskij Lev Semenovich. Vjurburgskaja shkola. Dusha. Individual'nost'. Kjul'pe Osval'd / I. N. Semenov // BSJe. — 3-e izd. — M., 1970—1973.

34. *Семенов, И. Н.* Проблемы и принципы построения метода содержательно-смыслового анализа мышления и общения / И. Н. Семенов // Методы исследования мышления и общения в производственной деятельности. — Ярославль, 1989. — С. 40—55.

*Semenov, I. N.* Problemy i principy postroenija metoda sodержatel'no-smyslovogo analiza myshlenija i obshhenija / I. N. Semenov // Metody issledovanija myshlenija i obshhenija v proizvodstvennoj dejatel'nosti. — Jaroslavl', 1989. — S. 40—55.

35. *Семенов, И. Н.* Психолого-акмеологические аспекты экзистенциальной рефлексии творческой индивидуальности писателя М. М. Зощенко / И. Н. Семенов // Акмеология. — 2009. — № 4. — С. 92—100.

*Semenov, I. N.* Psihologo-akmeologicheskie aspekty jekzistencial'noj refleksii tvorcheskoj individual'nosti pisatelja M. M. Zoshhenko / I. N. Semenov // Akmeologija. — 2009. — № 4. — S. 92—100.

36. *Семенов, И. Н.* Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в эпохе Серебряного века / И. Н. Семенов // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д. В. Ушакова. — М., 2011. — С. 606—624.

*Semenov, I. N.* Jekzistencial'no-kul'tural'naja refleksija vo vzaimodejstvii hudozhestvennogo i nauchnogo tvorcestva v jepohe Serebrijanogo veka / I. N. Semenov // Tvorcestvo: ot biologicheskikh osnovanij k social'nym i kul'turnym fenomenam / pod red. D. V. Ushakova. — M., 2011. — S. 606—624.

37. *Семенов, И. Н.* Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках / И. Н. Семенов // Психология : журн. Высш. шк. экономики. — 2013. — Т. 10, № 2. — С. 24—45.

*Semenov, I. N.* Metodologicheskie problemy jetimologii i tipologii refleksii v psihologii i smezhnyh naukah / I. N. Semenov // Psihologija : zhurn. Vyssh. shk. jekonomiki. — 2013. — T. 10, № 2. — S. 24—45.

38. *Семенов, И. Н.* Философские трактовки смысла как методологические средства его рефлексивно-психологического изучения / И. Н. Семенов // Мир психологии. — 2014. — № 1. — С. 141—153.

*Semenov, I. N.* Filosofskie traktovki smysla kak metodologicheskie sredstva ego refleksivno-psihologicheskogo izuchenija / I. N. Semenov // Mir psihologii. — 2014. — № 1. — S. 141—153.

39. *Семенов, И. Н.* Рефлексивность самонаблюдения и персоналогия интроспекции: к онтологии и методологии рефлексивной психологии индивидуальности / И. Н. Семенов // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. — 2015. — № 3. — С. 22—39; № 4. — С. 98—113 (окончание).

*Semenov, I. N.* Refleksivnost' samonabljudenija i personologija introspekicii: k ontologii i metodologii refleksivnoj psihologii individual'nosti / I. N. Semenov // Vestn. MGU. Ser. 14, Psihologija. — 2015. — № 3. — S. 22—39; № 4. — S. 98—113 (okonchanie).

40. *Семенов, И. Н.* Методологическая рефлексия параллелей развития научного творчества и школ Л. С. Выготского, Б. М. Теплова, Г. И. Челпанова / И. Н. Семенов // Всерос. науч.-практ. конф. «Челпановские чтения — 2016: Диалог научных школ Психологического института: Л. С. Выготский, Б. М. Теплов, Г. И. Челпанов». — М. : СПб., 2016. — С. 145—157.

*Semenov, I. N.* Metodologicheskaja refleksija paralelej razvitija nauchnogo tvorcestva i shkol L. S. Vygotskogo, B. M. Teplova, G. I. Chelpanova / I. N. Semenov // Vseros. nauch.-prakt. konf. «Chelpanovskie chtenija — 2016: Dialog nauchnyh shkol Psihologicheskogo instituta: L. S. Vygotskij, B. M. Teplov, G. I. Chelpanov». — M. : SPb., 2016. — S. 145—157.

41. *Серый, А. В.* Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / А. В. Серый. — Кемерово : Кузбасвузиздат, 2004.

*Seryj, A. V.* Sistema lichnostnyh smyslov: struktura, funkicii, dinamika / A. V. Seryj. — Kemmerovo : Kuzbasvuzizdat, 2004.

42. Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А. А. Леонтьева. — М. : МГУ, 1977.

*Slovar' associativnyh norm russkogo jazyka / pod red. A. A. Leon'teva.* — M. : MGU, 1977.

43. Смысл жизни : антология / ред.-сост. Н. К. Гаврюшин. — М., 1994.

*Smysl zhizni : antologija / red.-sost. N. K. Gavryushin.* — M., 1994.

44. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога / под ред. В. Э. Чудновского. — М. : ПИ РАО, 2008.

*Smysl zhizni, akme i professional'noe stanovlenie pedagoga / pod red. V. E. Chudnovskogo.* — M. : PI RAO, 2008.

45. Современная западная философия : словарь / сост. В. С. Малахов, В. П. Филатов ; отв. ред. В. А. Лекторский. — М. : Политиздат, 1991.

Sovremennaja zapadnaja filosofija : slovar' / sost. V. S. Malahov, V. P. Filatov ; otv. red. V. A. Lektorskiĭ. — M. : Politizdat, 1991.

46. *Соловьев, В. С.* Смысл любви / В. С. Соловьев // Соч. : в 2 т. — 2-е изд. — М., 1990. — Т. 2. — С. 493—547.

*Solov'ev, V. S.* Smysl ljubvi / V. S. Solov'ev // Soch. : v 2 t. — 2-e izd. — M., 1990. — Т. 2. — С. 493—547.

47. *Старовойтенко, Е. Б.* Отношения личности: философско-психологические и рефлексивные модели / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. — 2006. — № 4. — С. 26—37.

*Starovojtenko, E. B.* Otnoshenija lichnosti: filosofsko-psihologicheskie i reflektivnye modeli / E. B. Starovojtenko // Mir psihologii. — 2006. — № 4. — С. 26—37.

48. *Старовойтенко, Е. Б.* Рефлексия личности в культуре / Е. Б. Старовойтенко // Мир психологии. — 2007. — № 4. — С. 209—220.

*Starovojtenko, E. B.* Refleksija lichnosti v kul'ture / E. B. Starovojtenko // Mir psihologii. — 2007. — № 4. — С. 209—220.

49. *Сухоруков А. С.* Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы : дис. ... канд. психол. наук / А. С. Сухоруков. — М., 1997.

*Suhorukov A. S.* Zhiznetvorchestvo lichnosti v dinamike ee smyslovoj sistemy : dis. ... kand. psihol. nauk / A. S. Suhorukov. — M., 1997.

50. *Сэмьюэлз, Э.* Критический словарь аналитической психологии К. Юнга / Э. Сэмьюэлз, Б. Шортер, Ф. Плот. — М. : ЭСИ, 1994.

*Sjem'ujelz, Je.* Kriticheskij slovar' analiticheskoj psihologii K. Junga / Je. Sjem'ujelz, B. Shorter, F. Plot. — M. : JeSI, 1994.

51. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. Н. Ушакова. — М. : Вече : Мир Книги, 2001.

Tolkovoj slovar' russkogo jazyka / pod red. D. N. Ushakova. — M. : Veche : Mir Knigi, 2001.

52. *Трубецкой, Е. Н.* Смысл жизни / Е. Н. Трубецкой. — М. : Канон+, 2005.

*Trubeckoj, E. N.* Smysl zhizni / E. N. Trubeckoj. — M. : Kanon+, 2005.

53. *Тульчинский, Г. Л.* Проблема осмысления действительности / Г. Л. Тульчинский. — Л. : ЛГУ, 1986.

*Tul'chinskij, G. L.* Problema osmyslenija dejstvitel'nosti / G. L. Tul'chinskij. — L. : LGU, 1986.

54. *Холмогорова, А. Б.* Рефлексивно-личностная регуляция целеобразования в норме и патологии / А. Б. Холмогорова, В. К. Зарецкий, И. Н. Семенов // Вестн. МГУ. Сер. 14, Психология. — 1981. — № 3. — С. 171—173.

*Holmogorova, A. B.* Refleksivno-lichnostnaja reguljacija celeobrazovanija v norme i patologii / A. B. Holmogorova, V. K. Zareckij, I. N. Semenov // Vestn. MGU. Ser. 14, Psihologija. — 1981. — № 3. — С. 171—173.

55. *Чудновский, В. Э.* Становление личности и смысл жизни / В. Э. Чудновский. — М. ; Воронеж, 2006.

*Chudnovskij, V. Je.* Stanovlenie lichnosti i smysl zhizni / V. Je. Chudnovskij. — M. ; Voronezh, 2006.

56. *Шпет, Г. Г.* Явление и смысл. Феноменология как основная наука и ее проблемы / Г. Г. Шпет. — Томск : Водолей, 1996.

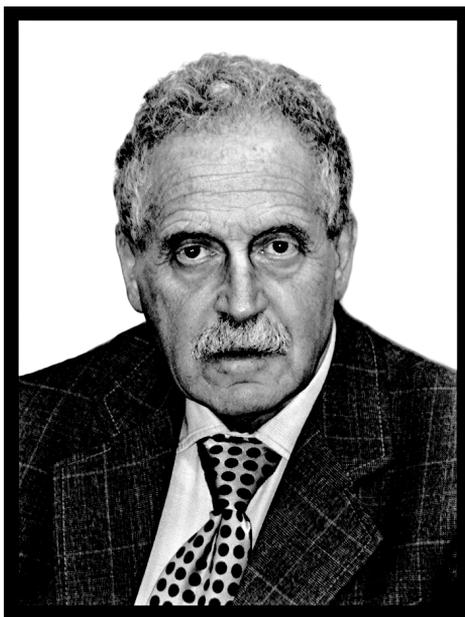
*Shpet, G. G.* Javlenie i smysl. Fenomenologija kak osnovnaja nauka i ee problemy / G. G. Shpet. — Tomsk : Vodolej, 1996.

57. *Ясперс, К.* Смысл и назначение истории / К. Ясперс. — М. : Республика, 1994.

*Jaspers, K.* Smysl i naznachenie istorii / K. Jaspers. — M. : Respublika, 1994.

## **Они остаются с нами**

**Георгий Алексеевич Балл**



22 декабря 2016 г. после тяжелой болезни ушел из жизни известный украинский психолог, член-корреспондент АПН Украины, доктор психологических наук, профессор, заведующий Лабораторией методологии и теории психологии Института психологии имени Г. С. Костюка АПН Украины Георгий Алексеевич Балл.

В мае 2016 г. психологи отпраздновали славный юбилей — 80-летие Георгия Алексеевича. Несмотря на годы, Г. А. Балл до последних дней оставался активным и плодотворным создателем и руководителем развития науки в своей области, главой украинской научной школы рациогуманистической психологии. Научная принципиальность и новаторство как ученого у Георгия Алексеевича сочетались с чрезвычайной человечностью и добротой.

### **Об ученом**

Георгий Алексеевич Балл (24.05.1936 — 22.12.2016) почти 60 лет проработал в Институте психологии имени Г. С. Костюка АПН Украины. Профессор (с 1993 г.), доктор психологических наук (с 1991 г.), докторская диссертация на тему «Основы теории задач». Основное направление исследований — методологические и теоретические проблемы психологии и смежных с ней наук.

В 1979—1982 гг. работал в Киевской лаборатории изучения мышления младших школьников Института общей и педагогической психологии АПН СССР.

Автор 560 научных работ, в том числе 12 монографий, среди которых: «Аппаратурный и корреляционный анализ случайных процессов» (1968); «В мире задач» (1986); «Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект» (1990); «Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии» (1993); «Психология в рациогуманистической перспективе: избранные работы» (2006); «Культуротворческая функция психологической науки» (под ред. Г. А. Балла) (на укр. языке) (2014); «Теоретико-множественный метод описания процессов и его применение в психологии» (в соавторстве) (2016). Он был постоянным автором журнала «Мир психологии» и других научных изданий.

Этот неординарный человек и крупный ученый ушел из жизни. Светлая память. СОЧУВСТВИЕ друзьям, родным и близким.

*Его коллеги, сотрудники и ученые.  
Коллектив Института психологии им. Г. С. Костюка АПН Украины*

*Редколлегия журнала «Мир психологии» скорбит в связи с уходом из жизни крупного ученого и прекрасного человека Георгия Алексеевича Балла.*

## Наши авторы

**Анисимов Олег Сергеевич** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», руководитель методологического центра «Цивилизационные стратегии», главный научный сотрудник Научно-образовательного центра «ТЭКО» ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет имени М. А. Шолохова», лауреат премии Президента РФ в области образования. E-mail: humani12@mail.ru

**Арпентьева Мариям Равильевна** — доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». E-mail: mariam\_rav@mail.ru

**Балашова Елена Юрьевна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», ведущий научный сотрудник Лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», старший научный сотрудник отдела медицинской психологии ФГБНУ «Научный центр психического здоровья», старший научный сотрудник Лаборатории психологии личности факультета психологии ГОУ ВО «Московский государственный областной университет». E-mail: elbalashova@yandex.ru

**Бурменская Галина Васильевна** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: burmenska@list.ru

**Буякас Татьяна Марковна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории психологии профессий и конфликта факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова». E-mail: delone2012@yandex.ru

**Волкова Елена Вениаминовна** — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов имени В. Н. Дружинина ФГБНУ «Институт психологии Российской академии наук». E-mail: volkovaev@mail.ru

**Голубева Наталья Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». E-mail: 9268881525n@gmail.com

**Гусельцева Марина Сергеевна** — доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», главный научный сотрудник ФГАУ «Федеральный институт развития образования». E-mail: mguseltseva@mail.ru

**Дмитриев Станислав Владимирович** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теоретических основ физической культуры ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина», действительный член Международной академии акмеологических наук (Москва) и Международной академии гуманизации образования (Магдебург), заслуженный работник физической культуры РФ. E-mail: stas@mts-nn.ru

**Дорфман Леонид Яковлевич** — доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры». E-mail: dorfman07@yandex.ru

**Ермолаева Марина Валерьевна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: mar-erm@mail.ru

**Запекина Валерия Васильевна** — аспирантка кафедры психологии личности, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: vl-zapekina@mail.ru

**Изотова Елена Ивановна** — кандидат психологических наук, доцент, ассоциированный член Лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», заведующая кафедрой возрастной психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: teoretic@mail.ru

**Климин Станислав Валерьевич** — кандидат психологических наук, научный координатор НП «Ассоциация развития технологий оценки работников и образовательных учреждений», член Экспертного совета по общему и дополнительному образованию Комитета Госдумы РФ по образованию и науке, Межведомственного совета по воспитанию и дополнительному образованию детей. E-mail: attest@mal.ru

**Леонтьев Дмитрий Алексеевич** — доктор психологических наук, профессор, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: dmleont@gmail.com

**Мажуль Лидия Алексеевна** — кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, член Международной ассоциации эмпирической эстетики. E-mail: vladmpetrov@yandex.ru

**Марков Василий Николаевич** — доктор психологических наук, кандидат социологических наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: v\_n\_markov@mail.ru

**Марцинковская Татьяна Давидовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая Лабораторией психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», заведующая кафедрой психологии развития личности ФГБОУ ВПО «Московский государственный областной университет», заместитель директора Института психологии имени Л. С. Выготского. E-mail: marsinkovskaya@psystudy.ru

**Мельничук Андрей Степанович** — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: melnichuk-as@ranepa.ru

**Моспан Анастасия Никитична** — аспирантка Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации, Национальный иссле-

довательский университет «Высшая школа экономики», менеджер. E-mail: amospan@hse.ru

**Надришина Мария Константиновна** — магистрант факультета психологии Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: mariyanadrshina@yandex.ru

**Полева Наталья Сергеевна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». E-mail: npoleva@mail.ru

**Половова Валерия Сергеевна** — специалист по работе с молодежью, аспирант и ассистент кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», профконсультант АНО ДО «Дизайн карьеры». E-mail: val.polovova@yandex.ru.

**Пряжников Николай Сергеевич** — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»; профессор кафедры психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»; профессор кафедры управления персоналом и психологии ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ»; профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова». E-mail: nsp-22@mail.ru

**Реут Дмитрий Васильевич** — доктор экономических наук, кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры экономики и организации производства ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана», профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры стратегического планирования и методологии управления ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»». E-mail: dmreut@gmail.com

**Розин Вадим Маркович** — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт философии Российской академии наук». E-mail: rozinvm@gmail.com

**Сайко Эди Викторовна** — доктор исторических наук, профессор психологии, главный редактор журнала «Мир психологии», член-корреспондент Российской академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук. E-mail: saiko2003@mtu-net.ru

**Селезнева Елена Владимировна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности факультета психологии Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: selezneva-ev@ganepa.ru

**Семенов Игорь Никитович** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», директор Института рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук. E-mail: i\_samenov@mail.ru

**Старовойтенко Елена Борисовна** — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии личности, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». E-mail: helestaos@yandex.ru

**Тен Елена Александровна** — студентка ФГБОУ ВО «Государственный академический университет гуманитарных наук». E-mail: winter\_melody@inbox.ru

**Улыбина Елена Викторовна** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии Института общественных наук ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». E-mail: evulbn@gmail.com

**Усольцева Инесса Владимировна** — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». E-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

**Шадриков Владимир Дмитриевич** — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и экспериментальной психологии, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», академик Российской академии образования. E-mail: shadrikov@hse.ru

**Юрченко Наталья Ивановна** — научный сотрудник Лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования». E-mail: flau.yurchenko@gmail.com

**Our authors**

**Anisimov, Oleg Sergeevich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for Acmeology and Psychology of Professional Activity, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Head of the Civilization Strategy Methodological Center, Head Scientific Associate at TEKO (technologies of ecological and pedagogical education) Scientific and Educational Center, Sholokhov Moscow State University for the Humanities, winner of the Presidential Award in education. E-mail: humani12@mail.ru

**Arpentyeva, Mariam Ravilyevna** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Professor at the Department for Psychology of Development and Education, K. E. Tsiolkovsky Kaluga State University. E-mail: mariam\_rav@mail.ru

**Balashova, Elena Yuryevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Leading Scientific Associate at the Department for Neuro and Pathopsychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University, Leading Scientific Associate at the Laboratory for Teenager's Psychology, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Senior Scientific Associate at the Department for Medical Psychology, Scientific Center for Mental Health, Senior Scientific Associate at the Laboratory for Personality's Psychology, Psychological Faculty, Moscow State Regional University. E-mail: elbalashova@yandex.ru

**Burmenskaya, Galina Vasilyevna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department for Age Psychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: burmenska@list.ru

**Buyakas, Tatyana Markovna** — Ph. D. (Psychology), Senior Scientific Associate at the Laboratory for Psychology of Trades and Conflict, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University. E-mail: delone2012@yandex.ru

**Dmitriev, Stanislav Vladimirovich** — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor at the Department for Theoretical Fundamentals of Sports, Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Full Member of the International Academy of Acmeological Sciences (Moscow) and International Academy for Humanization of Education (Magdeburg), Honored Sports Representative of the Russian Federation. E-mail: stas@mts-nn.ru

**Dorfman, Leonid Yakovlevich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department for Psychology and Pedagogics, Perm State Institute of Culture. E-mail: dorfman07@yandex.ru

**Ermolaeva, Marina Valeryevna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department for Age Psychology, Moscow Psychological and Social University. E-mail: mar-erm@mail.ru

**Golubeva, Natalya Alexandrovna** — Ph. D. (Psychology), Senior Scientific Associate at the Laboratory for Psychology of Teenager, Psychological Institute, Russian Academy of Education. E-mail: 9268881525n@gmail.com

**Guseltseva, Marina Sergeevna** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Scientific Associate at the Laboratory for Psychology of Teenager, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Head Scientific Associate at the Federal Institute for Development of Education. E-mail: mguseltseva@mail.ru

**Izotova, Elena Ivanovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associated Member at the Laboratory for Psychology of Teenager, Psychological Institute,

Russian Academy of Education, Head of the Department for Age Psychology, Moscow Pedagogical State University. E-mail: teoretic@mail.ru

**Klimin, Stanislav Valeryevich** — Ph. D. (Psychology), Scientific Coordinator at the Association for Development of Workers' and Educational Institutions' Assessment Technologies, Member of the Council of Experts on General and Additional Education under the Russian State Duma Committee on Education and Science, Interdepartmental Council on Children's Education and Additional Training. E-mail: attest@mail.ru

**Leontyev, Dmitry Alexeevich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the International Laboratory for Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dmleont@gmail.com

**Markov, Vasily Nikolaevich** — Dr. Sci. (Psychology), Ph.D. (Sociology), Associate Professor, Professor at the Department for Acmeology and Psychology of Professional Activity, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: v\_n\_markov@mail.ru

**Martsinkovskaya, Tatyana Davidovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory for Psychology of Teenager, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Head of the Department for Psychology of Personality's Development, Moscow State Regional University, Deputy Director at L. S. Vygotsky Psychological Institute. E-mail: marsinkovskaya@psystudy.ru

**Mazhul', Lidia Alexeevna** — Ph. D. (Biology), Senior Scientific Associate, Member of the International Association for Empirical Esthetics. E-mail: vladmpetrov@yandex.ru

**Melnichuk, Andrey Stepanovich** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department for Acmeology and Psychology of Professional Activity, Psychological Faculty, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: melnichuk-as@ranepa.ru

**Mospan, Anastasia Nikitichna** — Post-graduate at the International Laboratory for Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Manager. E-mail: amospan@hse.ru

**Nadrshina, Maria Konstantinovna** — Undergraduate at the Psychological Faculty, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: mariyanadrshina@yandex.ru

**Poleva, Natalya Sergeevna** — Ph. D. (Psychology), Senior Scientific Associate at the Laboratory for Psychology of Teenager, Psychological Institute, Russian Academy of Education. E-mail: npoleva@mail.ru

**Polovova, Valeria Sergeevna** — Expert at youth outreach, Post-graduate and Assistant Professor at the Department for Social Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Professional Consultant at the Design of Career Autonomous Non-Commercial Organization. E-mail: val.polovova@yandex.ru

**Pryazhnikov, Nikolay Sergeevich** — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor at the Department for Age Psychology, Psychological Faculty, Lomonosov Moscow State University; Professor at the Psychological Department, Moscow Psychological and Social University; Professor at the Department for Human Resource Management and Psychology, Financial University under the Government of the Russian Federation; Professor at the Psychological Department, Plekhanov Russian University of Economics. E-mail: nsp-22@mail.ru

**Reut, Dmitry Vasilyevich** — Dr. Sci. (Economics), Ph.D. (Engineering), Associate Professor, Professor at the Department for Economy and Organization of Production, Bauman Moscow State Technical University, Professor at the Department

for Social Pedagogics and Psychology, Moscow Pedagogical State University, Associate Professor at the Department for Strategic Planning and Methodology of Management, MEPhI National Research Nuclear University. E-mail: dmreut@gmail.com

**Rozin, Vadim Markovich** — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Head Scientific Associate at the Philosophy Institute, Russian Academy of Sciences. E-mail: rozinvm@gmail.com

**Sayko, Edi Victorovna** — Dr. Sci. (History), Professor of psychology, Editor-in-chief of the World of Psychology journal, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. E-mail: saiko2003@mtu-net.ru

**Selezneva, Elena Vladimirovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for Acmeology and Psychology of Professional Activity, Psychological Faculty, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: selezneva-ev@ranepa.ru

**Semenov, Igor Nikitovich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for General and Experimental Psychology, Psychological Department, Faculty for Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Director of the Institute for Reflexive Psychology of Creativity and Humanization of Education, Full Member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. E-mail: i\_samenov@mail.ru

**Shadrikov, Vladimir Dmitrievich** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for General and Experimental Psychology, Psychological Department, Faculty for Social Sciences, National Research University Higher School of Economics, Full Member of the Russian Academy of Education. E-mail: shadrikov@hse.ru

**Starovoytenko, Elena Borisovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department for Personality Psychology, Psychological Department, Faculty for Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: helestaos@yandex.ru

**Ten, Elena Alexandrovna** — Student at the State Academic University of the Humanities. E-mail: winter\_melody@inbox.ru

**Ulybina, Elena Victorovna** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Professor at the Department for General Psychology, Institute of Social Sciences, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. E-mail: evulbn@gmail.com

**Usoltseva, Inessa Vladimirovna** — Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Leading Scientific Associate at the Institute for Studying of Childhood, Family and Education, Russian Academy of Education. E-mail: iv-usoltseva@yandex.ru

**Volkova, Elena Veniaminovna** — Dr. Sci. (Psychology), Associate Professor, Leading Scientific Associate at V. N. Druzhinin Laboratory for Psychology of Abilities and Mental Resources, Psychological Institute, Russian Academy of Sciences. E-mail: volkovaev@mail.ru

**Yurchenko, Natalya Ivanovna** — Scientific Associate at the Laboratory for Psychology of Teenager, Psychological Institute, Russian Academy of Education. E-mail: flau.yurchenko@gmail.com

**Zapekina, Valeria Vasilyevna** — Post-graduate at the Department for Personality Psychology, Psychological Department, Faculty for Social Sciences, National Research University Higher School of Economics. E-mail: vl-zapekina@mail.ru

**Содержание**

*От редколлегии.* Картина мира как условие организации жизнедеятельности человека и как познавательный конструкт . . . . . 3

**Картина мира как действенный фактор развития человека и общества**

**Картина мира и мировоззрение**

*Леонтьев Д. А., Моспан А. Н.* Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного . . . . . 12  
*Марцинковская Т. Д., Голубева Н. А., Юрченко Н. И.* Картина мира, образ мира, представления о мире: константы и трансформации понятия и содержания . . . . . 20  
*Селезнева Е. В.* «Картина мира»: концептуальность метафоры, метафоричность концепта . . . . . 33

**Образ мира и образовательное пространство**

*Шадриков В. Д.* Образ мира и содержание образования. . . . . 44  
*Усольцева И. В.* Вклад Санкт-Петербургского Родительского кружка в становление междисциплинарной научной картины мира отечественной педагогической психологии . . . . . 53

**Структурно-содержательные характеристики и смысловое пространство процесса формирования индивидуальной картины мира**

*Анисимов О. С.* «Картина мира» в рамках индивидуального и надиндивидуального оперирования . . . . . 67  
*Марков В. Н.* Внутренний мир как мультисубъектность . . . . . 78  
*Волкова Е. В., Тен Е. А.* Представления о работе как фрагмент индивидуальной картины мира в период ранней взрослости . . . . . 92  
*Улыбина Е. В.* Ловушка справедливости: способы снятия неопределенности в картине мира личности . . . . . 100

**Конструкты процессуальной характеристики формирования индивидуальной картины мира**

*Запекина В. В., Старовойтенко Е. Б.* Рефлексивно-диалогичная картина любви . . . . . 109  
*Дорфман Л. Я.* Психологическое пространство и пространство Я-концепции. Сообщение 1. Общие представления о психологическом пространстве и пространстве Я-концепции . . . . . 124  
*Розин В. М.* От интерсубъективных ситуаций и проблем личности к новому видению и реальности . . . . . 135

**Особенности формирования картины мира в процессе онтогенеза**

*Гусельцева М. С.* Методологические аспекты изучения картины мира современных детей и подростков в ситуации транзитивности . . . . . 147

<i>Изотова Е. И., Полева Н. С.</i> Роль культуры и искусства в формировании картины мира современных подростков . . . . .	158
<i>Балашова Е. Ю.</i> Пространство и время в картине мира современных подростков . . . . .	167

## **Научные и научно-практические исследования**

### **В пространстве образования**

<i>Дмитриев С. В.</i> Образование и «конструктивная педагогика» с точки зрения онтодидактики . . . . .	172
<i>Арпентьева М. Р.</i> Метапознавательные структуры и понимание в дидактической коммуникации . . . . .	186
<i>Климин С. В.</i> Основные тенденции социально-нравственного развития личности подростка в системе образования России 2000-х годов (опыт объективной оценки) . . . . .	199
<i>Ермолаева М. В., Пряжников Н. С.</i> Профессиональные страхи в психологии и педагогике в представлениях студентов . . . . .	206
<i>Реут Д. В., Половова В. С.</i> Цикл Кребса: новая семиотическая машина креативности . . . . .	218

### **В проблемном поле психологии**

#### *Профессия психолога*

<i>Бурменская Г. В.</i> Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития и психологического благополучия детей и подростков . . . . .	231
<i>Буюкас Т. М.</i> Психолог-профессионал: важность феноменологического подхода к человеку . . . . .	243

#### **Эмоциональная сфера**

<i>Мажуль Л. А.</i> Истоки и функции эмоционально-чувственной сферы П. Эмоции, темперамент, эффективность деятельности. . . . .	253
<i>Мельничук А. С., Надришина М. К.</i> Взаимосвязь базисных убеждений и эмоционального выгорания у учителей. . . . .	269

### **Смысл в проблемном поле психологии**

*К открытию дальнейшего (см.: 2001. № 2; 2014. № 1)*

*обсуждения проблемы психологии смысла в журнале «Мир психологии» (2017. № 3)*

<i>Семенов И. Н.</i> Философско-антропологическая проблематика рефлексивной психологии смысла в российском человекознании . . . . .	280
---	-----

### **Они остаются с нами**

<b>Георгий Алексеевич Балл</b> . . . . .	298
<b>Наши авторы</b> . . . . .	300

## Table of contents

*Editorial note.* World picture as a condition for the person's activity organization  
and as an informative construct . . . . . 3

### **World picture as an effective factor of the person's and society's development**

#### **World picture and world-view**

- Leontyev D. A., Mospan A. N.* World picture, world-view and the definition  
of uncertain . . . . . 12
- Martsinkovskaya T. D., Golubeva N. A., Yurchenko N. I.* World view, world image,  
idea of the world: the concepts' and content's constants and transformations . . . 20
- Selezneva E. V.* World picture: conceptuality of the metaphor, concept's  
metaphoricalness . . . . . 33

#### **Image of the world and educational space**

- Shadrikov V. D.* Image of the world and the content of education . . . . . 44
- Usoltseva I. V.* The contribution of St. Petersburg Parent circle in the Russian  
pedagogical psychology's interdisciplinary scientific picture of the world  
formation . . . . . 53

#### **Structural and substantial characteristics and semantic space of an individual world picture formation process**

- Anisimov O. S.* World picture within the individual and super-individual operating . . . 67
- Markov V. N.* The inner world as a multisubjectivity . . . . . 78
- Volkova E. V., Ten E. A.* Ideas of work as a fragment of an individual world picture  
in the early maturity period . . . . . 92
- Ulybina E. V.* Trap of justice: ways to reduce the uncertainty in the person's world  
picture . . . . . 100

#### **Constructs of the procedural characteristic of an individual world picture formation**

- Zapekina V. V., Starovoytenko E. B.* Reflexive dialogical picture of love . . . . . 109
- Dorfman L. Ya.* Psychological space and space of the Self concept.  
Report 1. General ideas of the psychological space and the Self concept space . . . 124
- Rozin V. M.* From the personality's intersubjective situations and problems  
to a new vision and reality . . . . . 135

#### **World picture formation features in the ontogenesis process**

- Guseltseva M. S.* Methodological aspects of the modern children's  
and teenagers' world picture studying in a transitivity situation . . . . . 147
- Izotova E. I., Poleva N. S.* The role of culture and arts in the modern teenagers'  
world picture formation . . . . . 158
- Balashova E. Yu.* Space and time in the modern teenagers' world picture . . . . . 167

# Scientific and scientific and practical research

## In the education space

<i>Dmitriev S. V.</i> Education and constructive pedagogics from the ontodidactics point of view . . . . .	172
<i>Arpentyeva M. R.</i> Metacognitive structures and understanding in the didactic communication . . . . .	186
<i>Klimin S. V.</i> Teenager's personality social and moral development main tendencies in the education system of Russia in the 2000th (objective assessment experience) . . . . .	199
<i>Ermolaeva M. V., Pryazhnikov N. S.</i> Professional fears in the psychology and pedagogics in students' ideas . . . . .	206
<i>Reut D. V., Polovova V. S.</i> Krebs cycle: a new semiotic machine of creativity . . . . .	218

## In the problem field of psychology

### *The profession of psychologist*

<i>Burmenskaya G. V.</i> Age-psychological approach to the parents consulting on mental development and psychological well-being of children and teenagers	231
<i>Buyakas T. M.</i> Psychologist-professional: the importance of the phenomenological approach to the person . . . . .	243

### **Emotional sphere**

<i>Mazhul' L. A.</i> Sources and functions of the emotional and sensual sphere II. Emotions, temperament, efficiency of activity . . . . .	253
<i>Melnichuk A. S., Nadrshina M. K.</i> The interrelation of basic beliefs and emotional burnout among teachers . . . . .	269

### **The sense in the problem field of psychology**

#### *To the discovery of the further (see: 2001. № 2; 2014. № 1) discussion of the problem of psychology of sense in the World of psychology (2017. № 3)*

<i>Semenov I. N.</i> Philosophical and anthropological matter of the reflexive psychology of sense in the Russian study of human nature . . . . .	280
---	-----

## They stay with us

<b>Georgy A. Ball.</b> . . . . .	298
<b>Our authors</b> . . . . .	304

В последующих номерах журнала «Мир психологии» будут обсуждаться психологические и социокультурные аспекты следующих проблем:

1. Мысль и слово в организации бытия человека и структурировании пространства его развития.
2. Время и ритмы, объективно представленные и задаваемые в организации жизни человека.
3. Масштабность в пространстве отношений человека.
4. Смысл, снятие неопределенности в развитии человека и общества.

Кроме того, будут постоянно рассматриваться проблемы сознания, мышления, восприятия, деятельности и проблемы психологии этнических отношений, экологии, обучения, воспитания растущих людей и др.

Одновременно мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам человека и общества.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

#### **Правила оформления статей:**

- объем до 1 п. л. с четкой нумерацией страниц;
- библиографический перечень приводится в конце текста в алфавитном порядке (в тексте в квадратных скобках дается порядковый номер и, при необходимости, страницы цитирования);
- обязательно приводится аннотация объемом 9—12 строк и ключевые слова на русском и английском языках;
- статья принимается в двух экземплярах (распечатка и электронный вариант);
- в конце статьи обязательны подпись и подробные сведения об авторе (ученая степень и звание, место работы и должность, адрес, контактный телефон, электронный адрес);
- к статье прилагается рецензия специалиста;
- редколлегия подвергает рукописи экспертной оценке;
- принимаются только те статьи, которые направлены по нижеприведенному адресу редакции;
- плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается;
- в случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

**Редколлегия рукописи не возвращает.**

**Подписной индекс  
в общероссийском каталоге  
«Роспечать»: 47110**

**Адрес редакции:**

119121, Москва, ул. Погодинская, 8, к. 405.  
Тел.: (495) 248-69-76.  
E-mail: luca15@yandex.ru

**Мир психологии  
2017, № 2 (90)**

Подписано в печать 23.06.2017. Формат 70×100/16.  
Усл. печ. л. 25,28. Тираж 1 000 экз. Заказ № 0000

Отпечатано с готовых файлов заказчика  
в ФГУП Издательство «Известия» УД П РФ  
127254, Москва, ул. Добролюбова, 6.  
Контактный телефон: 8 (495) 650-38-80  
<http://izv.ru>