

ISSN 1816-5435  
ISSN (online) 2224-8935

№ 1 / 2019

международный научный журнал  
International Scientific Journal

[www.psyjournals.ru/kip](http://www.psyjournals.ru/kip)

культурно - историческая  
ПСИХОЛОГИЯ



cultural - historical  
PSYCHOLOGY

*Международный научный журнал*

*International Scientific Journal*

# Культурно-историческая психология

2019. Т. 15. № 1

**Научное наследие Ф.Е. Василюка**

Тематические редакторы:

А.Б. Холмогорова и Д.А. Леонтьев

---

# Cultural-Historical Psychology

2019. Vol. 15, no. 1

The Scientific Legacy of F.Ye. Vasilyuk

Issue editors:

A.B. Kholmogorova and D.A. Leontyev

Московский государственный психолого-педагогический университет

Moscow State University of Psychology & Education



# Содержание

## ПАМЯТИ Ф.Е. ВАСИЛЮКА:

### ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ И ОБРАТНО

Научное наследие Ф.Е. Василюка: от психологического консультирования к консультативной психологии <i>Т.Д. Карягина</i> .....	4
Понимающая психотерапия Ф.Е. Василюка и поворот к языку в социальных науках, психологии и психотерапии <i>Н.П. Бусыгина</i> .....	15
Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии <i>Д.А. Леонтьев</i> .....	25
Субъективная онтология и жизненный мир личности <i>Е.Е. Сапогова</i> .....	35
15 лет спустя: методологические вопросы оказания психологической помощи молодым людям Осетии, пережившим террористический акт в Беслане в школьном возрасте <i>М.А. Гулина, А.А. Рамонова, А.А. Карлова</i> .....	46
Об истории появления учебного пособия «Психотехника переживания» Ф.Е. Василюка (в жанре культурно-исторического эссе) <i>В.К. Зарецкий</i> .....	56
Преодоление «схизиса»: в продолжение несостоявшегося диалога с Ф.Е. Василюком <i>В.А. Петровский</i> .....	64

### ОТ ПСИХОТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ К ЭМПИРИЧЕСКИМ ИССЛЕДОВАНИЯМ

Психотехническая теория как форма психологического знания <i>Е.Ю. Патыева</i> .....	70
Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной <i>А.Б. Холмогорова, В.К. Зарецкий, Е.Н. Клименкова, Н.С. Воложанина</i> .....	79
Стратегии сопереживания в профессиональной деятельности психологов и актеров <i>В.В. Архангельская, Н.М. Пук</i> .....	93
Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста <i>М.О. Суханова, Е.В. Шерягина</i> .....	102

### ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ

Продуктивное Действие <i>Б.Д. Эльконин</i> .....	116
---	-----

### НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Научно-практический семинар «Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко» <i>Е.Е. Клоптова, Е.К. Ягловская</i> .....	123
К выходу в свет трех томов тематического собрания сочинений В.П. Зинченко (1931–2014) <i>А.И. Назаров, Б.Г. Мецераков, А.Л. Венгер</i> .....	129

# Contents

## REMEMBERING FYODOR VASILYUK:

### FROM PSYCHOLOGICAL THEORY TO PRACTICE AND BACK

Scientific Heritage of F.Ye. Vasilyuk: From Psychological Counseling to Counseling Psychology <i>T.D. Karyagina</i> .....	4
Co-experiencing Psychotherapy of F. Vasilyuk and Linguistic Turn in Social Sciences, Psychology and Psychotherapy <i>N.P. Busygina</i> .....	15
Human Being and Lifeworld: From Ontology to Phenomenology <i>D.A. Leontiev</i> .....	25
Subjective Ontology and the Individual's Lifeworld <i>E.E. Sapogova</i> .....	35
Fifteen Years After: Methodology and Ethics of Psychological Help to Young Adults Who Survived Terror Act at Beslan School in Their Childhood <i>M.A. Gulina, A.A. Ramonova, A.A. Karlova</i> .....	46
The Story of the Textbook by F.Ye. Vasilyuk Psychotechnique of Experiencing (A Cultural-Historical Essay) <i>V.K. Zaretsky</i> .....	56
Overcoming the Schism: Following a Dialog with F.Ye. Vasilyuk that Never Occurred <i>V.A. Petrovsky</i> .....	64

### FROM PSYCHOTECHNICAL THEORY TOWARDS EMPIRICAL RESEARCH

Psychotechnical Theory as a Format of Psychological Knowledge <i>Ye.Yu. Patyayeva</i> .....	70
Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies <i>A.B. Kholmogorova, V.K. Zaretsky, E.N. Klimenkova, N.S. Volozhanina</i> .....	79
Empathy Strategies in Professional Activities of Psychologists and Actors <i>V.V. Arkhangel'skaya, N.M. Puk</i> .....	93
Features of Co-experiencing in Adolescence <i>M.O. Sukhanova, E.V. Sheryagina</i> .....	102

### DISCUSSIONS AND DISCOURSES

Productive Action <i>B.D. Elkonin</i> .....	116
--	-----

### SCIENTIFIC LIFE

Materials of the Workshop "Pedagogy of Abilities. Celebrating the 70 <sup>th</sup> Birthday of O.M. Dyachenko" <i>E.E. Klopotova, E.K. Yaglovskaya</i> .....	123
On the Publication of the Three-Volume Thematic Collected Writings of V.P. Zinchenko (1931–2014) <i>A.I. Nazarov, B.G. Meshcheryakov, A.L. Venger</i> .....	129

**ПАМЯТИ Ф.Е. ВАСИЛЮКА: ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ТЕОРИИ К ПРАКТИКЕ И ОБРАТНО  
REMEMBERING FYODOR VASILYUK: FROM  
PSYCHOLOGICAL THEORY TO PRACTICE AND BACK**

**Научное наследие Ф.Е. Василюка:  
от психологического консультирования  
к консультативной психологии<sup>1</sup>**

**Т.Д. Карягина\***,

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»;  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*kartan18@gmail.com*

В статье представлен анализ вклада Ф.Е. Василюка в развитие практики психологического консультирования/психотерапии в нашей стране и формирование консультативной психологии как научной дисциплины. На основании его работ, посвященных «ситуационно-историческому анализу» развития отечественной психологии с 1990-х г. по настоящее время, выделяются этапы развития этой области науки и практики и соответствующие им задачи, решаемые Ф.Е. Василюком. Подробно анализируется обоснование статуса практики консультирования/психотерапии и выделение ее ключевых характеристик по отношению к фундаментальной и прикладной психологии. Сущностной характеристикой консультативной практики и психологии в видении Ф.Е. Василюка является «удержание» целостного видения человека в качестве эпистемологического и одновременно аксиологического, этического идеала. Психотехническая реализация такого видения проиллюстрирована на примере психотерапевтической системы понимающей психотерапии. В заключительной части статьи обсуждаются вопросы становления психологического консультирования/психотерапии как антропологической практики и проблема «общепсихотерапевтического» знания.

**Ключевые слова:** Федор Ефимович Василюк, психологическое консультирование, психотерапия, понимающая психотерапия, практическая психология, консультативная психология, практика, антропологическая практика, схизис.

**Для цитаты:**

*Карягина Т.Д.* Научное наследие Ф.Е. Василюка: от психологического консультирования к консультативной психологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 4–14. doi: 10.17759/chp.2019150101

**For citation:**

Karyagina T.D. Scientific Heritage of F.Ye. Vasilyuk: From Psychological Counseling to Counseling Psychology. *Kulturno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 4–14. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150101

\* *Карягина Татьяна Дмитриевна*, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории консультативной психологии и психотерапии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»; доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, руководитель магистерской программы «Консультативная психология», ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: kartan18@gmail.com  
*Karyagina Tatyana Dmitrievna*, PhD in Psychology, Senior Researcher at the Laboratory of Counseling Psychology and Psychotherapy, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Associate Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: kartan18@gmail.com

<sup>1</sup> Статья частично основана на положениях доклада «Научное наследие Ф.Е. Василюка: от психологии переживания к экспериментальной психотерапии и обратно» на I Международной конференции по консультативной психологии и психотерапии памяти Ф.Е. Василюка (1–3 ноября 2018 г., Москва, ПИРАО, МГППУ).

# Scientific Heritage of F.Ye. Vasilyuk: From Psychological Counseling to Counseling Psychology<sup>2</sup>

T.D. Karyagina,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
kartan18@gmail.com

The article analyses F.Ye. Vasilyuk's contribution to the development of psychological counseling/psychotherapy practices in Russia and to the formation of counseling psychology as a scientific discipline. Basing on his works on the 'situational-historical analysis' of the development of Russian psychology from the 1990s to the present, the article outlines the stages in the development of psychological research and practice and the corresponding tasks that were in the focus of F.Ye. Vasilyuk's attention. The status of counseling/psychotherapy practice and its key characteristics in relation to fundamental and applied psychology are analyzed in detail. The essential characteristic of counseling practice and psychology according to F.E. Vasilyuk is 'keeping in mind' the holistic image of an individual as both an epistemological and axiological, ethical ideal. The psychotechnical implementation of such vision is illustrated by the example of the psychotherapeutic system of co-experiencing psychotherapy. In the final part the article discusses the formation of psychological counseling/psychotherapy as an anthropological practice and the problem of 'general' therapeutic knowledge.

**Keywords:** Fyodor Vasilyuk, psychological counseling, psychotherapy, co-experiencing psychotherapy, practical psychology, counseling psychology, practice, anthropological practice, schism.

Если попытаться максимально кратко охарактеризовать, что в наибольшей степени было предметом заботы Федора Ефимовича Василюка в области консультативной психологии, то я бы сказала двумя словами — умная практика. Такой практике, рефлексивной, осмысленной, он часто противопоставлял «фельдшеризм» — работу по лекалу, по готовому рецепту, без понимания оснований, механизмов и последствий своих действий. Субъект же умной практики отдает себе отчет (или, по крайней мере, ставит перед собой такие вопросы) о своих «упованиях» — на что в клиенте он надеется, о том, чего он хотел бы для клиента — о своих целях и ценностях в терапии, о происходящем в терапевтических отношениях и, конечно же, о том, что он делает и почему и как это может отозваться в клиенте.

Как создать такую «умную практику»? Ответ на этот вопрос, собственно, и есть научное, психотерапевтическое, образовательное и организационное творчество Ф.Е. Василюка.

В 1992 г. в первом номере созданного Ф.Е. Василюком и его коллегами «Московского психотерапевтического журнала» была опубликована его статья «От психологической практики к психотехнической теории» (написана в 1990 г.), отвечающая на тогдашнее положение дел в отечественной психологии; в ней были сформулированы многие важные методологические положения [6]. В их числе — основания различения практической психологии и психологической практики, психотехнической и академиче-

ской теорий, ставшие, например, основой концепции организации обучения на факультете психологического консультирования МГППУ [19]. Эти положения также стали частью методологического «скелета» «психотехнической системы “Понимающая психотерапия”» [7].

В 2017 г. Ассоциация понимающей психотерапии (ППТ) стала членом международных объединений личностно-центрированных и экспириентальных психотерапевтических школ (WAPCEP, PCE), оказавшись первым отечественным подходом, который вошел «... в семью одного из авторитетных подходов мировой психотерапии... не как дубликат одной из существующих версий западного подхода, а в качестве самостоятельной фигуры, как оригинальная психотерапевтическая школа, выросшая в традиции культурно-деятельностной психологии и при этом полностью соответствующая академическим и образовательным стандартам европейской и мировой ассоциаций» [12, с. 12].

История создания ППТ самим автором рассматривалась как *построение* психотехнической системы — ответ на «структурную проблему — вызов», заключающуюся в наличии существенного противоречия, схизиса психологической науки и практики, которое препятствует ее продуктивному развитию [7, с. 9]. Таким образом, речь идет о целенаправленном воплощении определенных принципов, реализации обоснованного на разных уровнях плана, задаваемого представлением о желаемом результате — создании психотехнической системы,

<sup>2</sup> This paper is partly based on the author's report "The Scientific Heritage of F.Ye. Vasilyuk: From the Psychology of Experiencing to the Experiential Psychotherapy and Back" presented at the I International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy in Memory of F.Ye. Vasilyuk (November 1–3, 2018, Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow State University of Psychology and Education).

которая должна стать по своей форме синтезом психологической теории, практики и образования. Такого рода системы, в которых «синергия этих трех главных органов только и способна решать задачи познания, действия и трансляции опыта» должны сформировать, как отмечает Ф.Е. Василюк, поле «консультативной психологии как особой области знания» [там же, с. 19]. В этом поле не просто осуществляется диалог науки и практики, не просто происходят взаимообогащающие обмены между ними, а рождается знание, «... взятое не в прямом отношении к объекту, но в отношении к тем целостным “организмам” практик, внутри которых оно складывается и работает как особого рода “орган”, обеспечивающий их функционирование, воспроизводство и развитие» [1, с. 35].

Как поэтапно возводилось «здание» ППТ на культурно-деятельностном методологическом фундаменте, во всем единстве и многообразии решаемых автором задач, отражено в докторской диссертации Ф.Е. Василюка [7]. Цель данной статьи — рассмотреть этапы и некоторые аспекты такого строительства с точки зрения становления консультативной психологии как научной специальности, еще только завоевывающей свое место под солнцем в отечественной науке.

### Практическая психология и психологическая практика

«Ситуационно-исторический анализ состояния научной дисциплины» — так характеризует сам Ф.Е. Василюк свою работу в монографии «Методологический анализ в психологии» (2002 г.) [3]. Ее результатом были, в том числе, уже упомянутая статья «От психологической практики к психотехнической теории» [6], а также статья «Методологический смысл психологического схизиса» [4]. Введение и первая глава докторской диссертации, защищенной в 2007 г., также посвящены такому анализу.

Характерно, что словосочетание «консультативная психология» появляется только в докторской диссертации Ф.Е. Василюка [7, с. 9]. Несмотря на то, что в зарубежной психологии такая отрасль существует с середины XX в., публикуются журналы и т. п., отечественной психологии пришлось пройти свой, достаточно долгий путь, чтобы потребность в ней вызрела и стала осознанной у достаточно широкого круга практиков<sup>3</sup>. В 2010-х гг. меняются названия тех институций, которые были созданы Ф.Е. Василюком и его коллегами в 90-е гг.: с 2010 г. «Московский психотерапевтический журнал» называется «Консультативная психология и психотерапия»; в 2012 г. факультет психологического консультирования

МГППУ становится факультетом консультативной и клинической психологии; в 2015 г. лаборатория научных основ психологического консультирования и психотерапии Психологического института РАО меняет название на «лаборатория консультативной психологии и психотерапии».

Обозначим этапы развития области психологического консультирования и психотерапии в нашей стране, как они были отражены Ф.Е. Василюком [13]:

- появление и бурный расцвет области психологического консультирования и психотерапии, прежде не существовавшей в Советском Союзе (конец 1980-х — середина 1990-х гг.)
- схизис академической науки и этой области психологической практики (середина 1990-х — 2000-е гг.)
- возникновение запроса на консультативную психологию как прикладную науку для психологической практики, постепенная «академизация» практики (конец 2000-х — 2010-е гг.).

Выделим основные проблемы, решаемые Ф.Е. Василюком на данных этапах, опираясь на тематику его работ в эти периоды.

На первом этапе фиксируются изменения, произошедшие в связи с появлением различных практик консультирования и психотерапии (включая групповые формы, тренинги, то, что позже стало называться коучингом и т. п.) как массового рынка психологических услуг, что означает, с точки зрения автора, становление отечественной психологии как самостоятельной практической дисциплины. Поэтому он ставит задачу поиска имеющихся у отечественной психологии методологических инструментов для ассимиляции интенсивно развивающейся области практики. В этом ключе формулируются основные принципы психотехнической теории, реализующей идеалы той самой философии практики, о которой писал Л.С. Выготский (участная, деятельная, ценностная позиция исследователя *изнутри* практики; предмет теории не объект, а метод работы-с-объектом; личностный, диалогический характер знания и т. д. [6]). Специфика практики консультирования/психотерапии как *собственно психологической практики* определяется им через сравнение с прикладной (практической) психологией.

На втором этапе диагноз ситуации был заострен — не просто расхождение, но схизис (расщепление) академической психологии и психологической практики [4]. В статье о схизисе психотехнические принципы Г. Мюнстенберга и Л.С. Выготского подробно анализируются с точки зрения изменившихся реалий науки и социальной жизни, рассматривается их фактическая реализация в психоанализе как исторически первой психотехнической системе, по мнению Василюка. Автором обосновывается предельная цель

<sup>3</sup> Такой ход развития не является оригинальным: Ассоциация консультативной психологии в рамках Американской психологической ассоциации (АРА) была создана в 1946 г. Если отсчитывать от первого приезда З. Фрейда в США в 1909 году и вычесть годы второй мировой войны, то получатся приблизительно те же 30 лет, которые Ф.Е. Василюк отсчитывал от приезда в СССР Карла Роджерса в 1986 г. [13].

и ценность психотехнической методологии в применении к психологической практике («научиться не только действовать с целостным человеком, но и мыслить действительность человеческой целостности» [4, с. 26]) Контуры психотехнической теории наполняются конкретным содержанием в контексте развиваемого самим автором терапевтического подхода понимающей психотерапии, базирующегося на теории переживания [5; 7].

На третьем этапе помимо углубленного анализа отдельных категорий и методов понимающей психотерапии [9; 11] внимание уделяется идеям обустройства области консультативной психологии, задаются ориентиры решения конкретных проблем [13]. Например, как «справляться» с многообразием школ и подходов [9]. Важное место в рассуждениях Ф.Е. Василюка занимают социальные, культурологические и этические проблемы практики: «До сих пор принцип “философии практики” (Л.С. Выготский) распространялся лишь на гносеологическую плоскость, требуя включить практику в исследование как основу всякой научной операции. Теперь значение этого принципа расширяется. Перед культурно-исторической психологией стоит задача разработки помимо познавательной методологии еще методологии этической, культурологической, антропологической, аксиологической» [2, с. 90].

Характеристика отношений академической и практической психологии как схизиса породила широкие дискуссии, продолжающиеся и поныне. Это положение критиковалось, корректировалось и дополнялось [14; 15]. Например, авторы указывали на различия между фундаментальной, исследовательской и прикладной наукой, по-разному связанных с практикой [29], выделяли и описывали различные типы знания [26] и т. д.

Однако практически без комментариев остался, на наш взгляд, важнейший тезис — об особом значении для психологии именно практики консультирования и психотерапии, названной Ф.Е. Василюком «собственная (собственно) психологическая практика». Как справедливо отмечает Л.И. Воробьева, обсуждается «двойное» деление психологии — на академическую (исследовательскую) психологию и практическую психологию, а не «тройное», которое предлагает Ф.Е. Василюк: академическая психология, практическая психология и психологическая практика консультирования и психотерапии [15].

Рассмотрим его аргументацию подробнее. В СССР существовала практическая или прикладная психология, но не психологическая практика. Практическая психология — это приложение психологии к различным социальным сферам, по имени которых получают название отрасли прикладной психологии: педагогическая, медицинская, инженерная и т. п. Интуитивно, на первый взгляд, понятное, отличие этих прикладных отраслей от практики консультирования и психотерапии все же требует выделения оснований. Ф.Е. Василюк отмечает следующие [7]:

- цели деятельности;

- «главный» субъект практики;
- источник критериев оценки деятельности психолога.

Цели деятельности психолога в «чужой» социальной сфере (педагогика, медицина, юриспруденция, производство и т. д.) диктуются ценностями и задачами этой сферы. Основным субъектом взаимодействия с личностью или группой (семьей, коллективом) является не психолог, а врач, педагог или другой специалист. Даже если психолог прямо вовлечен в практическую работу, даже если объем его работы иногда превышает объем деятельности главного специалиста, как, например, нередко бывает в клинике, он все равно выступает «... лишь как вспомогательный персонал, как своего рода “орган” главного субъекта данной практики, и действует он, естественно, лишь постольку, поскольку ему определены задачи и делегированы полномочия, т. е. действует не от лица психологии, а от лица медицины, педагогики и пр. ... Понятно, что и ответственность за конечные результаты несет не психолог, а другой специалист» [7, с. 25–26].

Закономерно, что в такой ситуации источником критериев оценки результатов деятельности психолога является «чужая» практика. Эти критерии определяются ценностями данной социальной сферы, и практически каждый психолог, работавший в школе, клинике и т. п., не раз сталкивался с серьезными дилеммами, когда эти ценности входили в противоречие с его ценностями как психолога.

В связи с этим практическая психология в «чужих» социальных сферах для Ф.Е. Василюка *недостаточно* с точки зрения задачи стать «краеугольным камнем» общей психологии и реализации принципов «философии практики», по Выготскому, «Практический психолог обслуживает, прежде всего, не нуждающегося в психологической помощи человека или группу, а деятельность другого профессионала. При всей значимости практической психологии нужно признать, что в ней психолог слишком часто оказывается отчужденным от живой сердцевины практики, и это ведет к его отчуждению от собственно психологического мышления... Реальное бытие практического психолога в сфере той или другой практической деятельности определяет его профессиональное сознание, вынуждает мыслить так, как этого требуют задачи, цели и традиции этой сферы: образуется мощная тенденция к утрате специфики психологического мышления. Эта тенденция хоть и не всемогуща, но неуклонна и неизбежна: в чужой монастырь со своим уставом не ходят» [7, с. 26].

При обслуживании чужой практики *психологическое* выступает не в качестве особой, самостоятельной реальности, а лишь в качестве так называемого «психологического фактора», влияющего на поведение и успеваемость ученика, состояние больного, производительность труда работника и т. п. Взаимодействующий с этой реальностью психолог-практик неизбежно редуцирует ее и фор-



матрирует под ставящиеся перед ним задачи, утрачивая *свой* предмет<sup>4</sup>.

### «Ис-целение» человека

Что же есть такого в практике психологического консультирования и психотерапии, с точки зрения Ф.Е. Василюка, что восполняет отмеченную недостаточность практической психологии? Ответ из 1990 г: психолог «... сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, сам осуществляет необходимые воздействия на обратившегося за помощью человека, сам несет ответственность за результаты своей работы. И это резко изменяет и его отношение к людям, которых он обслуживает, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности... В гуще психологической практики впервые возникает настоящая жизненная, насущная потребность в психологической теории. Впервые потому, что от “чужой” практики всегда исходит запрос не на теорию, и уж тем более не на ее развитие, а на конкретные рекомендации и результаты. Ее представителями психологическая теория часто воспринимается как необязательная, досадная нагрузка к технологии, которую приходится терпеть лишь потому, что она “освящает” все дело авторитетом науки» [6, с. 18–19].

Каким может быть источник собственных целей и ценностей, в чем специфика того самого «своего» предмета психолога в своей практике? В 1996 г. Ф.Е. Василюк отвечает на этот вопрос, подчеркивая, что консультативная практика дает возможность реализовать давнишнюю мечту психологии об «удержании» целостности человека, разнесенного по ее разделам, разятого на функции, роли и т. п. Субъект психологической практики, при всей конкретности и возможной локальности проблем клиента, с которыми ему приходится иметь дело, взаимодействует с **целостным уникальным человеком** — такова ежедневная реальность его работы. Обратившись к психотерапевту по поводу учебных проблем или проблем со здоровьем, клиент выступает при этом не как «студент» или «больной», а как «частное лицо, проживающее свою собственную жизнь». С помощью этой цитаты из Нобелевской речи Иосифа Бродского Ф.Е. Василюк характеризует особую позицию получателя помощи в психологической психотерапии и консультировании [7, с. 60].

Когда в мастерских по понимающей психотерапии студенты задавали вопросы о важности психиатрических диагнозов и об обращении с клинической перспективой видения человека в принципе, Ф.Е. Ва-

силюк любил приводить пример из статьи американского психотерапевта и философа Ю. Джендлина о его работе с пациентами с шизофренией: когда пациент говорит о том, что в больнице существует электронная машина, заставляющая людей туда возвращаться, то терапевт откликается не на содержание его слов, психиатрически определяемое как симптом шизофрении, а на его возможный страх и ужас перед этой машиной — терапевт доверяет «универсальному» переживанию пациента и способен ему сопереживать [18]. «Не больной, не болезнь, а то, как человек живет с болезнью — вот наш предмет» — обычно резюмировал Василюк. «Пространство человеческой жизни... которое научно-психологически раскрывается как пространство деятельности и сознания» — так он определял смысловое поле, в котором мыслит психолог-консультант/психотерапевт [10, с. 5]. Именно такое понимание предмета фактически очерчивает для него границы области практики консультирования и психотерапии, отделяя ее от практической психологии в традиционных прикладных областях.

Добавляя к категориям деятельности (практики) и сознания, конституирующим, по словам Василюка, человеческую целостность, категорию культуры, он характеризует психологию, «вырастающую» из такой практики, как «деятельную — понимающую — гуманитарную»: «Не отказываясь от задач объяснения, она выдвигает на первый план категорию сознания и потому становится феноменологической и диалогической, т. е. понимающей психологией, способной профессионально относиться к предмету исследования не только как объекту, но и как к смысловому целому, и как к живому Ты. Не отменяя своих познавательных задач, она станет, прежде всего, деятельной, изменяющей психологией, ставящей психологическую практику во главу угла не только своего социального функционирования, но и своей исследовательской методологии. Не отбрасывая своих почтенных естественнонаучных традиций, она становится, наконец, и полноценной гуманитарной дисциплиной, способной понимать человека в культуре и культуру в человеке и взаимодействовать с ним с учетом этого понимания» [7, с. 66].

В такой системе координат, непосредственно связанной с отечественной культурно-деятельностной психологической традицией, безусловно, существует созданная Ф.Е. Василюком понимающая психотерапия. Проиллюстрируем это на примере нескольких положений и категорий ППТ.

Центральной категорией ППТ, описывающей терапевтическое «упование», т. е. представление о продуктивном процессе на полюсе клиента, «осуществляющем» терапевтические изменения, является переживание, в основе подхода лежит автор-

<sup>4</sup> В докторской диссертации, т. е. по прошествии более чем 15 лет, Ф.Е. Василюк отмечает изменения, происходящие и в прикладных областях, например, формирование психологии образования — области психологического знания «новой генерации», существенно отличающейся от педагогической психологии: «Психология образования строится как проектно-организационная дисциплина, в которой намечаются новые функциональные синтезы классических научных и практических областей психологии — возрастной психологии, клинической, социальной, педагогической и др.» [7, с. 5]. В своих лекциях и выступлениях он высказывал предположение о реструктурировании поля психологии через формирование аналогичных психологических отраслей для других сфер и антропологических практик.

ская теория переживания [8]. В своей трактовке этого понятия Василюк следует традиции, впервые выраженной В. Дильтеем: переживание — это «для меня наличное бытие», смысловая целостность и взаимосвязь психического, в которой дана человеку его жизнь, а не элемент сознания, как в классической ассоциативной психологии («старая психология стремилась познать жизнь души, новая — одушевленную жизнь» [3, с. 163]). Такова же была и логика Выготского, придавшего в своих последних работах переживанию статус единицы «взаимодействия личности и среды», психического [17]. Продолжить ряд приверженцев этой интеллектуальной традиции можно именами К. Ясперса, Э. Гуссерля, Т. Липпса, С.Л. Рубинштейна, О. Ранка, Х. Кохута, Ю. Джендлина и т. д. [7; 20].

Существенная инновация Ф.Е. Василюка состоит в том, что переживание рассматривается им как **деятельность** по преодолению критических ситуаций (ситуаций невозможности реализации жизненных потребностей). «Продуктом» деятельности, работы переживания является смысл [8]. Деятельный характер переживания в отличие от распространенного видения переживания как потока, стихии, которую человек лишь «претерпевает» и дает о ней отчет, позволяет позиционировать личность как субъекта, автора переживания. Такая концептуализация личности в мировой семье экспириентальных подходов присуща только ППТ. Понимающая психотерапия является не просто экспириентальным, но личностно-экспириентальным подходом: «... цельность... личностно-экспириентальной терапии сберегается за счет усилий терапевта, который... должен держать напряжение, связывающее два полюса — личности и переживания» [12, с. 28].

Если деятельность клиента в психотерапии — это переживание, то деятельность терапевта — сопереживание: фасилитация, поддержка переживания клиента, базирующаяся на принципе «феноменологического доверия» переживанию, его субъективной правде. Метод ее осуществления — понимание. Деятельность переживания опосредована сознанием и потому осуществляется на разных уровнях: непосредственного переживания, сознавания, рефлексии и бессознательного. Метод понимания в ППТ осуществляется соответственно этим уровням сознания и переживания. Процесс на полюсе клиента и соответствующий процесс понимания терапевта составляют психотехническую единицу (непосредственное переживание—эмпатия, сознавание—кларификация, рефлексия—майевтика, бессознательное—интерпретация) [7].

Другой важнейшей инновацией Ф.Е. Василюка в теорию переживания является то, как выстраивается предмет ППТ — через категорию жизненного мира. Интеллектуальная традиция, связанная с ней, также обширна и почетна [7, глава 3.1]. «В практике понимающей психотерапии жизненный мир рассматривается как весь пространственно-временной объем

обнимающей человека реальности, с населяющими его другими людьми, живыми существами и вещами, с его собственными чувствами, мнениями, убеждениями и т. д. Жизненный мир не может быть отнесен к одному из полюсов оппозиции «субъективное—объективное», это субъективная объективность, т. е. данность объективной реальности жизни в субъективной форме образов, чувств, переживаний, и одновременно объективная субъективность, т. е. субъективность обладающая всей полнотой действительности независимо от того, насколько она является истинной или ложной с точки зрения любого внешнего наблюдателя» [7, с. 217]<sup>5</sup>.

Показательно, что модель единицы жизненного мира человека была представлена Ф.Е. Василюком в статье «К проблеме единства общей психологии» (1984—1986 гг. [3]) Категория жизненного мира и ее практическая конкретизация, пожалуй, наиболее наглядно демонстрируют реализацию принципа целостности человека как субъекта своей жизни в понимающей психотерапии. Аналитика жизненных миров является важным инструментом феноменологического понимания, она позволяет психотерапевту удерживать «обнимающую человека» жизненную реальность за счет выделения ее сущностных узлов и отношений, что организует и структурирует его восприятие и коммуникацию с клиентом. В цикле обучения ППТ освоению этого инструмента посвящена отдельная ступень («Психотехника жизненных миров»).

### От психологической практики к консультативной психологии

Разнородность психотерапевтических школ неизбежно ставит вопрос об идентичности психотерапии. Ее связи с философией, искусством, религией и т. д. являются одним из наиболее сильных аргументов сторонников принципиальной «ненаучности» психотерапии или, по крайней мере, проблематизации ее соотносительности с наукой [15]. Л.И. Воробьева подвергает сомнению убеждение, которого, по ее мнению, придерживался Ф.Е. Василюк — об «имманентности психотерапии психологии», отмечая, что психотерапия «... не “состоит на службе” у психологии, развиваясь параллельно с ней, хотя обмен знаниями между ними и возможен» [15, с. 6]. Однако эта «неимманентность» психотерапии психологии не отрицалась Ф.Е. Василюком: «Психотерапевтические подходы — не разные виды единого рода, а генетически независимые изводы разнородных культурных практик, не «гомологи», а «аналоги»... сходство между которыми в том, что они экстрагируют психотерапевтический потенциал из этих практик (а он есть и в философии, и в искусстве, и в религии и т. д.), чтобы вырастить из него самостоятельный терапевтический организм» [9, с. 210].

<sup>5</sup> Важно отметить, что представление о жизненном мире у Ф.Е. Василюка отнюдь не сводится к известной еще по книге «Психология переживания» типологии жизненных миров.

Новые психотерапевтические практики, действительно, редко возникают из «академических» психологических теорий [26], но вот полноценное «выращивание» любого «терапевтического организма» без научно-психологического осмысления практики, с точки зрения Ф.Е. Василюка, невозможно. Можно перефразировать, что для него не столько психотерапия имманентна психологии, сколько, наоборот, психология имманентна психотерапии. Весь вопрос в том, что это за психология, на каком языке она взаимодействует с психотерапевтической практикой, насколько она эксплицирована в психотерапевтической системе и сознании профессионала (возможно, за практикой стоит пока еще не сформулированная теория), какова степень и тип ее научности, что снова возвращает нас к его идеям о психотехнической теории и философии практики — о том, каким, с его точки зрения, должен быть язык их плодотворного сотрудничества. «Красная нить» убеждений Ф.Е. Василюка — именно необходимость научной рефлексии практики, при этом научность, безусловно, понимается не узко-сциентистски; психотехнические принципы Василюка соотносятся с пост-неклассической научной парадигмой. *Консультативная психология* должна стать наукой, которая способна разрабатывать инструменты для такой рефлексии, исследовать с их помощью терапевтические феномены, т. е. обеспечивать продуктивные обмены между теорией и практикой, способствовать развитию и того, и другого.

С конца 1990-х гг. и особенно активно в 2000-х по всему миру происходят процессы институционализации консультирования и психотерапии, в том числе обеспечивается все большая их общественная и государственная регуляция, стандартизация психотерапевтического образования и т. п. Это было одной из причин того, что постепенно эта практика все чаще характеризуется Василюком не просто как психологическая, а как практика антропологическая или социально-антропологическая [2]. Безусловно, не только у нас, но и в западных странах она по значимости, мощности и универсальности не может равняться с такими традиционно выделяемыми антропопрактиками, как образование, медицина, религия; но сама постановка вопроса о таком статусе позволяет, хотя бы структурно, сравнивать их. Так, Ф.Е. Василюк использует сравнение с ними для выявления специфики понимающей психотерапии [7]. Консультативная психология также может найти свое место через связь с антропологической (социальной) практикой — как «... частная прикладная психологическая теория, реализующая общепсихологические принципы в материале данной сферы социальной практики и для решения ее задач» [7, с. 60], аналогично другим психологическим отраслям.

В своих работах Ф.Е. Василюк сформулировал несколько конкретных исследовательских про-

грамм в рамках консультативной психологии: для отдельных категорий понимающей психотерапии [9], для обоснования психотехнических принципов психологического исследования [см., например: 13; раздел «Заключение» диссертации: 7]. Мы хотели бы остановиться на одной из «прикладных» задач консультативной психологии, которая ставилась и решалась им не только в научных текстах, но и в организационной, издательской, педагогической деятельности.

Накопление различных версий видения психотерапевтической реальности во множестве школ позволяет выделять их инварианты и «переводить» конкретику отдельного подхода на «общетерапевтический язык», не теряя всего богатства и уникальности подхода<sup>6</sup>. Профессиональное развитие практика требует овладения таким языком для формирования зрелого психотерапевтического мышления. Самим Ф.Е. Василюком была проделана значительная работа в этой области: исторический анализ психотерапевтических упований — представлений о продуктивном процессе в психотерапии, концептуализация структуры психотерапевтической ситуации, выделение ключевых категорий психотерапевтических систем и др. [подробнее см.: 5; главы 1.3, 3.1, 3.3 докторской диссертации: 7].

Вот как вспоминает о самых ранних этапах осмысления этой задачи — выработки психологического «мета-языка», адекватного современной многоликой реальности психотерапии как антропологической практики — А.Б. Холмогорова (1990-е гг., проектирование первых учебных программ по обучению психотерапии): «В основу проекта легла близкая всем трим (Ф.Е. Василюк, А.Б. Холмогорова, В.Н. Цапкин — Т.К.) идея многопрофильного обучения разным направлениям психотерапии с целью создания условий для осознанного выбора того метода, в котором человек хотел бы более глубоко специализироваться в дальнейшем. Однако была и другая задача, а скорее сверхзадача... Многие из нас отмечали тогда замкнутость разных психотерапевтических подходов и их напряженные конкурентные отношения друг с другом, возникла острая потребность в выработке метапозиции и адекватной методологии соотнесения этих подходов» [19, с. 101].

На наш взгляд, совершенно неслучайно, что именно цели обучения настоятельно ставят такую задачу: проблемы качественной трансляции опыта, знания, формирования профессионального мышления делают обязательными процедуры извлечения «психологического содержимого» из любой психотерапии, сколь угодно далекой «по фенотипу» от классической психологии. В проекте программы, о создании которой пишет А.Б. Холмогорова, так формулируются принципы обучения, адекватные задачам не просто знакомства с конкретикой определенных подходов, а формирования профессионального

<sup>6</sup> Одной из целенаправленных попыток такого подхода является работа по созданию транстеоретической системы психотерапии Дж. Норкрасса и Дж. Прохазки через выделение «интегративной системы координат» [25]. Из публикуемых на русском языке отечественных работ М.А. Гулиной [17], исследовательского коллектива Н.В. Кисельниковой [21; 22; 30].

мышления у консультанта/психотерапевта: **«Принцип полифонии»** — представление о школах мировой психотерапии не как о конкурирующих претендентах на единственную истину, а как о представителях полифонической культуры, складывающейся из разнонаправленных, но полноправных систем, состоящих в отношениях продуктивного исторического диалога друг с другом. **Принцип компаративистики** означает переход от идеи альтернативного выбора той или другой психотерапевтической школы к сравнительному типологическому анализу их философско-антропологических, эпистемологических, общепсихологических и пр. оснований с целью обнаружения общих векторов их развития, выявления психотерапевтических универсалий. Такой подход позволяет студенту системно и критично освоить всю мировую психотерапевтическую культуру. **Принцип спектральности.** Анализ философско-антропологических оснований различных школ психотерапии убедительно демонстрирует, что они обращены к разным уровням человеческого бытия. Это создает возможность обучения будущих психотерапевтов искусству устанавливать соответствие между уровнем проблемы клиента и избираемым методом психотерапии» [7, с. 452–453].

В качестве примера реализации принципа компаративистики приведем дизайн исследования, начатого студенткой магистерской программы «Консультативная психология» под руководством Ф.Е. Василюка в 2017 г. Сравнение понимающей и когнитивно-бихевиоральной психотерапии на эмпирическом уровне осуществлялось через анализ категорий профессионального мышления, используемых участниками исследования — профессиональными терапевтами этих двух направлений — при развернутой оценке текстов трех консультаций: проведенных понимающим терапевтом, когнитивно-бихевиоральным терапевтом, а также терапевтом направления, имеющего определенные сходства и различия с этими двумя. Такая процедура позволила выявить универсальные категории, организующие понимание происходящих в консультации процессов профессионалами, и специфику их конкретного наполнения в рамках теории и метода «своего» подхода [24].

Таким образом, консультативная психология — это пространство осмысления и развития практики консультирования и психотерапии, в котором должно происходить формирование психотехнического знания: не знания о некотором психическом «объекте» самом по себе, а знания о психологической работе-с-объектом. «Единство и многообразие психотерапевтического опыта» [28] требует специальных усилий по удерживанию диалектики общего и особенного в этом поле. Ф.Е. Василюк часто отмечал важность верности профессионала его «психотерапевтической идентичности», невозможность создания «единой психотерапии» и какой-либо унификации форм этой антропологической практики,

но при этом необходимость разработки «общей теории» психотерапии и психотерапевтической компаративистики.

\* \* \*

История отечественной практики консультирования и психотерапии насчитывает уже почти тридцать лет. За это время пройден путь от расхождения, схизиса с наукой до появления запроса на «академизацию» практики и постепенное формирование консультативной психологии как прикладной отрасли психологического знания. Научные работы Ф.Е. Василюка одновременно острожно формулировали наличные проблемы в этой области и предлагали пути их решения. Вместе с его образовательными, организационными и др. инициативами они являлись важным катализатором такого развития. Если пытаться рассмотреть сделанное им как целое, то невольно возникает земледельческая метафора: межевание, планомерная расчистка пространства, возделывание поля, скрупулезная подготовка почвы, семян, инструментов и, наконец, первые всходы.

Для определения поля консультативной психологии как новой научной дисциплины особое значение, на наш взгляд, имеет видение Ф.Е. Василюком практики консультирования/психотерапии как собственно психологической практики, существенно отличающейся от прикладной психологии по целям и позициям участников практики. Психолог здесь является «главным» специалистом, самостоятельным формирующим цели и ценности своей деятельности (а не обслуживающим деятельность специалиста другой сферы), его клиент взаимодействует с ним не в качестве объекта «чужой» практики (учащийся, больной и т. п.), а как «частное лицо, проживающее свою собственную жизнь» (И. Бродский). Поэтому сущностной характеристикой консультативной практики и психологии, в видении Ф.Е. Василюка, является «удержание» такого целостного видения человека в пространстве его жизни в качестве эпистемологического и одновременно аксиологического, этического идеала. Его собственный психотерапевтический подход «Понимающая психотерапия», получивший широкое, в том числе международное, признание, является примером реализации этого идеала.

Первая международная конференция по консультативной психологии и психотерапии памяти Ф.Е. Василюка, прошедшая в Москве в Психологическом институте РАО и МГППУ 1–3 ноября 2018 г. [23], стала ярким свидетельством того, что практика поворачивается лицом к психологии, а не отворачивается, как это выглядело в 90-е гг., от «устаревшей» и «скудной» теории. Практика задает науке сложные вопросы. Но и психология ставит перед практикой важные и ответственные задачи.

Литература

References

1. Архангельская В.В. Концептуальный аппарат консультативной психологии и проблема статуса практического знания // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 32–50.
2. Василюк Ф.Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1. С. 80–92.
3. Василюк Ф. Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
4. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.
5. Василюк Ф.Е. На подступах к синергичной психотерапии: история упований // Московский психотерапевтический журнал. 1997. № 2.
6. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.
7. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: дис. ... докт. психол. наук. М., 2007. 407 с.
8. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
9. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511
10. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. 1993. № 5. С. 5–19.
11. Василюк Ф.Е. Типы духовного совладания // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 5. С. 139–152. doi:10.17759/cpp.2014220507
12. Василюк Ф.Е., Карягина Т.Д. Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302
13. Василюк Ф.Е., Корнева Е.Н. Новое имя. Новый статус. Новые задачи // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 5–10.
14. Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2015. 574 с.
15. Воробьева Л.И. Психотерапия и наука: проблема «схизиса» // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 2. С. 4–11. doi:10.17759/chp.2018140201
16. Выготский Л.С. Кризис семи лет. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1983. С. 376–385.
17. Гулина М.А., Гулина М.Ал. Проблема языка в терапевтической и консультативной психологии // Консультативная психология и психотерапия. 2012. № 4. С. 128–163.
18. Джэндлин Юджин Т. Субвербальная коммуникация и экспрессивность терапевта: тенденции развития клиенто-центрированной психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 1993. № 3.
19. Зарецкий В.К., Карягина Т.Д., Холмогорова А.Б. Творческий путь Ф.Е. Василюка как преодоление схизиса академической и практической психологии // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 94–105. doi:10.17759/chp.2018140412
20. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дисс...канд. психол. наук. М., 2013. 175 с.

1. Arkhangel'skaya V.V. Kontseptual'nyi apparat konsul'tativnoipsikhologii i problemastatusaprakticheskogo znaniya [Conceptual structure of counseling psychology and the problem of practical knowledge status]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 4, pp. 32–50.
2. Vasilyuk F.E. Kul'turno-antropologicheskie usloviya vozmozhnosti psikhoterapevticheskogo opyta [Cultural Anthropological Conditions of Psychotherapeutic Experience]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2007, no. 1, pp. 80–92.
3. Vasilyuk F. E. Metodologicheskii analiz v psikhologii. [Methodological analysis in psychology]. Moscow: Publ. MGPPU; Smysl, 2003. 240 p.
4. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological meaning of psychological schism]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1996, no. 6, pp. 25–40.
5. Vasilyuk F.E. Na podstupakh k sinerghiinoi psikhoterapii: istoriya upovaniy [Approaching synergetic psychotherapy: history of psychotherapeutic reliances] *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 1997, no. 2.
6. Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoi praktiki k psikhologicheskoi teorii [From psychological practice to psychological theory]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 1992, no. 1, pp. 15–32.
7. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema. Diss. ... dokt. psihol. nauk [Coexperiencing psychotherapy as psychotechnical system. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 407 p.
8. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations]. Moscow, Publ. MGU, 1984. 200 p.
9. Vasilyuk F.E. Soperezhivanie kak tsentral'naya kategoriya ponimayushchei psikhoterapii [Co-experiencing as a key category of co-experiencing psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol 24, no. 5, pp. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511. (In Rus., abstr. in Engl.).
10. Vasilhuk F.E. Struktura obraza [Image structure]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1993, no. 5, pp. 5–19.
11. Vasilhuk F.E. Tipy dukhovnogo sovladaniya [Spiritual coping and its types]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014. Vol, 22, no. 5, pp. 139–152. doi:10.17759/cpp.2014220507 (In Rus., abstr. in Engl.).
12. Vasilyuk F.E., Karyagina T.D. Lichnost' i perezhivanie v kontekste ekspiriental'noi psikhoterapii [Personality and experiencing in the context of experiential psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302. (In Rus., abstr. in Engl.).
13. Vasilyuk F.E., Korneva E.N. Novoe imya. Novyi status. Novye zadachi. [New name. New status. New tasks]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2010, no. 1, pp. 5–10.
14. Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. (eds). Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoi psikhologii [Relationships of research and practical psychology], Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2015. 574 p.

21. Кисельникова Н.В., Лаврова Е.В., Куминская Е.А., Рзаева Ф.Р.К. Методические подходы к оценке эффективности психотерапии // Петербургский психологический журнал. 2017. № 21. С. 1–24
22. Кисельникова Н.В., Рзаева Ф.Р. Феноменологический анализ динамики переживаний клиента в процессе психотерапии // Актуальные вопросы экономики, права, психологии и образования. Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. Е.В. Федосенко, Л.Ф. Уварова. СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2018. С. 150–154.
23. Международная конференция по консультативной психологии, посвященная памяти Ф.Е. Василюка: сборник материалов [Электронный ресурс] / Под ред. В.В. Архангельской, А.А. Голзицкой, Н.В. Кисельниковой, Е.А. Семеновой. М.: ФБГНУ «Психологический институт РАО», 2018. 261 с. URL: <https://psyalter.ru/conference#rec60030583> (дата обращения: 10.01.2019).
24. Мягких Ю.В. Сравнительный анализ когнитивно-бихевиоральной и понимающей психотерапии. Выпускная квалификационная работа (магистерская диссертация). МГППУ. 2018. 83 с.
25. Норкросс Дж., Прохазка Дж. Системы психотерапии. М.: Прайм-Еврознак; Харвест. 2007. 384 с.
26. Патяева Е.Ю. Специфика знаний в практической и исследовательской психологии // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2015. С. 146–178.
27. Сосланд А.И. Фундаментальная структура психотерапевтического метода, или Как создать свою школу в психотерапии [Электронный ресурс]. М.: Логос, 1999. URL: <http://psylib.org.ua/books/sosla01/index.htm> (дата обращения: 10.01.2019).
28. Цапкин В.Н. Единство и многообразие психотерапевтического опыта // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 2.
29. Юревич А.В. Еще раз о «схизисе» исследовательской и практической психологии // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2015. С. 70–90
30. Kisel'nikova N.V., Lavrova E.V., Danina M.M., Kuminskaya E.A. Problem representation of the therapist at different stages of professional development [Электронный ресурс] // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. ICPE 2018 International Conference on Psychology and Education. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ICPE2018F030.pdf> (дата обращения: 10.01.2019).
15. Vorob'eva L.I. Psikhoterapiya i nauka: problema «skhizisa» [Psychotherapy and science: the problem of the schism]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2018. Vol. 14, no. 2, pp. 4–11. doi:10.17759/chpp.2018140201
16. Vygotskii L.S. Krizis semi let. [Crisis of seven years age]. *Sobranie sochinenii v 6-ti tomakh*. T. 4 [Collected works in 6 vol. Vol. 4]. Moscow, Publ. Pedagogika, 1983, pp. 376–385.
17. Gulina M.A., Gulina M.A.I. Problema yazyka v terapevticheskoi i konsul'tativnoi psikhologii [The questions of language in therapeutic and counseling psychology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2012, no. 4, pp. 128–163.
18. Gendlin E.T. Subverbal'naya kommunikatsiya i ekspressivnost' terapevta: tendentsii razvitiya kliento-tsentrirovannoi psikhoterapii [Subverbal communication and psychotherapist expressivity: client-centered psychotherapy development trends]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychotherapeutic journal], 1993, no. 3.
19. Zaretskii V.K., Karyagina T.D., Kholmogorova A.B. Tvorcheskii put' F.E. Vasilyuka kak preodolenie skhizisa akademicheskoi i prakticheskoi psikhologii [Life and Creative Work of Fyodor Vasilyuk: Overcoming the Schism in Academic and Practical Psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical Psychology], 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 94–105. (In Rus., abstr. in Engl.). doi:10.17759/chpp.2018140412
20. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii. Diss...kand. psikhol. nauk. [Evolution of the concept of empathy in psychology. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p.
21. Kisel'nikova N.V., Lavrova E.V., Kuminskaya E.A., Rzaeva F.R.K. Metodicheskie podkhody k otsenke effektivnosti psikhoterapii [Methodological approach to effectiveness of psychotherapy assessment]. *Peterburgskii psikhologicheskii zhurnal* [Saint-Petersburg psychological journal], 2017, no. 21, pp. 1–24.
22. Kisel'nikova N.V., Rzaeva F.R. Fenomenologicheskii analiz dinamiki perezhivaniya klienta v protsesse psikhoterapii [Phenomenological analysis of dynamic of client's experiencing in the process of psychotherapy]. In Fedosenko E.V., Uvarova L.F. (eds), *Aktual'nye voprosy jekonomiki, prava, psikhologii i obrazovaniya. Sbornik nauchnykh statej Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Current issues of economics, law, psychology and education. Collection of scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Saint-Peterburg, Publ. NIC ART, 2018, pp. 150–154.
23. Mezhdunarodnaya konferentsiya po konsul'tativnoi psikhologii, posvyashchennaya pamyati F.E. Vasilyuka: sbornik materialov [elektronnoe izdanie] [Proceedings of the International Conference on Counseling Psychology dedicated to the memory of F.E. Vasilyuk]. Arkhangel'skaya V.V., Golzitskaya A.A., Kisel'nikova N.V., Semenova E.A. (eds). Moscow: Publ. FGBNU Psikhologicheskii institut RAO, 2018. 261 p. URL: <https://psyalter.ru/conference#rec60030583> (Accessed: 10.01.2019).
24. Myagkikh Yu.V. Sravnitel'nyi analiz kognitivno-bikhevioral'noi i ponimayushchei psikhoterapii. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota (magisterskaya dissertatsiya) [Master's dissertation]. Moscow, MSUPE, 2018. 83 p.
25. Norkross J., Prohazka J. Sistemy psikhoterapii. [Systems of psychotherapy]. Moscow, Publ. Praim-Evroznak, Harvest, 2007. 384 p.
26. Patyaeva E.Yu. Spetsifika znaniy v prakticheskoi i issledovatel'skoi psikhologii [Specificity of knowledge in practical and research psychology]. In Zhuravlev A.L. (eds), *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoi*

*psikhologii [Relationships of research and practical psychology]*. Moscow, Publ. Institut psikhologii RAN, 2015, pp. 146–178.

27. Sosland A.I. Fundamental'naya struktura psikhoterapevticheskogo metoda, ili kak sozdat' svoju shkolu v psikhoterapii [The fundamental structure of the psychotherapeutic method, or how to create your own school in psychotherapy]. Moscow, Publ. Logos, 1999. URL: <http://psylib.org.ua/books/sosla01/index.htm> (Accessed: 10.01.2019).

28. Tsapkin V.N. Edinstvo i mnogoobrazie psikhoterapevticheskogo opyta [Unity and diversity of psychotherapeutic experience]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow psychotherapeutic journal]*, 1992, no. 2.

29. Yurevich A.V. Eshche raz o «skhizise» issledovatel'skoi i prakticheskoi psikhologii [Once again about the schism of research and practical psychology]. In Zhuravlev A.L., Yurevich A.V. (eds.), *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoi psikhologii [Relationships of research and practical psychology]*. Moscow: Publ. Institut psikhologii RAN, 2015, pp. 70–90.

30. Kiselnikova N.V., Lavrova E.V., Danina M.M., Kuminskaya E.A. Problem representation of the therapist at different stages of professional development. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. ICPE 2018 International Conference on Psychology and Education*. URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/ICPE2018F030.pdf> (Accessed: 10.01.2019).

## Понимающая психотерапия Ф.Е. Василюка и поворот к языку в социальных науках, психологии и психотерапии

**Н.П. Бусыгина\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*boussyguina@yandex.ru*

Понимающая психотерапия Ф.Е. Василюка рассматривается в контексте поворота к языку, характерного для социогуманитарных наук второй половины XX века и означающего изменение характера и стиля исследований под влиянием возникшего в это время повышенного внимания к повседневному языку. Язык понимается прежде всего как форма социального действия: он не столько описывает, сколько конструирует реальность. Воплощением поворота к языку в психологии и психотерапии стало появление таких теоретико-методологических подходов и направлений, как дискурсивная психология, нарративная психология, нарративная психотерапия, а также распространение в психологических исследованиях лингвоориентированных методологий — вариаций дискурсивного анализа, нарративного анализа, анализа разговоров. Главный тезис статьи заключается в том, что понимающая психотерапия отчасти является продолжением этого движения и вносит существенный вклад в развитие лингвоориентированных методологий в психологии и психотерапии. В понимающей психотерапии предложена уникальная методология работы с языком, речью; много внимания уделяется процессам смыслопорождения, создания смысла переживания и опыта при помощи средств естественного языка. В статье предлагается интерпретация описанных Ф.Е. Василюком типов жизненных миров как стилистик нарративного осмысления опыта. На основании проведенного путем использования метода анализа разговоров исследования учебно-консультативных сессий Ф.Е. Василюка делается вывод, что разработанная в понимающей психотерапии эмпатическая стратегия консультирования включает в себя многократные переформулирования реплик клиента, которые позволяют изменять масштаб переживания за счет гибкого использования эстетики различных жанров.

**Ключевые слова:** понимающая психотерапия, Ф.Е. Василюк, поворот к языку, дискурсивная психология, нарративная психология, нарративная психотерапия, типология жизненных миров, эмпатическое взаимодействие в психотерапии, метод анализа разговоров.

## Co-experiencing Psychotherapy of F. Vasilyuk and Linguistic Turn in Social Sciences, Psychology and Psychotherapy

**N.P. Busygina,**  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*boussyguina@yandex.ru*

**Для цитаты:**

*Бусыгина Н.П.* Понимающая психотерапия Ф.Е. Василюка и поворот к языку в социальных науках, психологии и психотерапии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 15–24. doi: 10.17759/chp. 2019150102

**For citation:**

Busygina N.P. Co-experiencing Psychotherapy of F. Vasilyuk and Linguistic Turn in Social Sciences, Psychology and Psychotherapy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 15–24. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150102

\* *Бусыгина Наталья Петровна*, кандидат психологических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Россия. E-mail: boussyguina@yandex.ru  
*Busygina Natalia Petrovna*, PhD in Psychology, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: boussyguina@yandex.ru



Co-experiencing psychotherapy of F. Vasilyuk is considered in the context of the linguistic turn in social sciences in the second half of the twentieth century. The linguistic turn meant the change of research style under the influence of increased attention to everyday language. Language is viewed as a form of social action not so much representing reality as constructing it. The linguistic turn in psychology has led to the development of such theoretical and methodological approaches as discursive psychology, narrative psychology, narrative psychotherapy and to the development of such language-oriented methodologies as discourse analysis, narrative analysis, conversation analysis. The main idea of the article is that co-experiencing psychotherapy is a successor of this movement and contributes greatly to the development of language-oriented methodologies in psychology and psychotherapy. It is argued that in co-experiencing psychotherapy the unique methodology of discourse analysis has been proposed and much attention is paid to meaning-making and sense-making processes by means of everyday language. The paper also offers a new interpretation of lifeworlds as stylistics of narrative contemplation of experience. Based on the conversation analysis of training and counseling sessions held by F. Vasilyuk it is argued that the empathetic counseling strategy created in co-experiencing psychotherapy involves repeated reformulations of client statements which open up possibilities for changing the scale of an individual's experiencing by means of employing the aesthetics of different genres.

**Keywords:** co-experiencing psychotherapy, F. Vasilyuk, linguistic turn, discursive psychology, narrative psychology, narrative psychotherapy, lifeworlds typology, empathetic interaction in psychotherapy, conversation analysis.

Понимающая психотерапия, или психотерапия со-переживанием, — авторский подход, разработке и обоснованию которого посвящена значительная часть работ Ф.Е. Василюка. Теоретические основания подхода были заложены уже в первой книге Ф.Е. Василюка «Психология переживания» [9], где автор предложил оригинальную концепцию переживания как деятельности по преодолению критической ситуации. В последующих работах Ф.Е. Василюк продолжал развивать деятельностную концепцию переживания, осмысляя ее в качестве теории, на которой может базироваться практика психологического консультирования и психотерапии, а также разрабатывая на ее основе конкретные методы и техники психотерапевтической работы [6; 10; 12; 13]. В докторской диссертации Ф.Е. Василюка [10] понимающая психотерапия представлена как психотехническая система в единстве ее теоретического, практико-консультативного и дидактического аспектов.

С самого начала подход понимающей психотерапии осмыслялся Ф.Е. Василюком как воплощение новой *психотехнической* парадигмы, противопоставляемой парадигме *естественнонаучной*, на которую традиционно ориентируется академическая психология, а также как попытка применить идеи отечественных культурно-исторической психологии и деятельностного подхода в области консультативной психологии и психотерапии, тем самым реализовав в психологии принципы отстаиваемой Л.С. Выготским *философии практики* [8; 10; 13]. Позднее понимающая психотерапия стала мыслиться Ф.Е. Василюком и рядом его учеников и последователей как часть *гуманистического* движения в психологии и один из *экспириентальных* подходов [18]. Кроме того, во многих своих работах Ф.Е. Василюк пытался осмыслить созданный им психотерапевтический подход в контексте философской идеи *синергии* и связать его с направлением христианской (православной) психологии и психотерапии [5; 7; 9; 14; 15; 16; 17].

Отдавая должное всем представленным попыткам осмысления теоретико-методологических оснований понимающей психотерапии и вписывания ее

в круг имеющихся общегуманитарных, научных и психотерапевтических традиций, в данной работе я хотела бы наметить контуры еще одного возможного понимания созданной Ф.Е. Василюком психотерапии — понимания, которое никогда не звучало в работах самого Ф.Е. Василюка, но которое, как мне представляется, открывает важный аспект предложенных им идей и техник. Я намереваюсь показать, что понимающая психотерапия представляет собой уникальную методологию работы с языком и может рассматриваться в контексте подходов, развиваемых в русле того, что стало обозначаться как *лингвистический поворот*, или *поворот к языку*, в психологии и социальных науках [2]. В понимающей психотерапии много внимания уделяется процессам смыслопорождения, создания смысла переживания и опыта при помощи средств естественного языка, и это роднит ее с предложенной М. Уайтом и Д. Эпстоном нарративной психотерапией [21; 26]. Как уже было отмечено, в концепции Ф.Е. Василюка переживание — это не только некое *внутреннее* состояние той или иной степени интенсивности, но прежде всего *деятельность по преодолению критической ситуации*, причем деятельность эта опосредуется языком.

В статье я кратко обрисую, что собой представляет поворот к языку в психологии и социальных науках, а затем обращусь к двум идеям, развиваемым Ф.Е. Василюком в ряде его работ [6; 9], — к концепции *жизненных миров*, которые, на мой взгляд, могут быть переинтерпретированы как стилистики нарративного осмысления опыта, и принципам и техникам эмпатического взаимодействия, которые можно прочитать как работу с жанровыми особенностями высказывания.

### Поворот к языку в социальных науках, психологии и психотерапии

Поворот к языку — термин, описывающий ситуацию, характерную для социогуманитарных наук вто-

рой половины XX в. Он означает изменение характера и стиля исследований под влиянием возникшего в это время повышенного внимания к повседневному языку. Основная интуиция, с которой связано явление лингвистического поворота, состояла в том, что понимание мира и сознания возможно лишь путем анализа языка [2]. В качестве истоков поворота к языку обычно называют работы Г. Фреге, «раннего» Л. Витгенштейна (периода «Логико-философского трактата»), Д.Э. Мура. Значительное влияние на формирование и развитие лингвоцентрированных идей в социогуманитарных науках оказали работы швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра. Во второй половине XX в. значительную актуальность приобретают идеи постструктурализма (Ж. Деррида, Ж. Делеза, М. Фуко), герменевтики (М. Хайдеггера, Х.-Г. Гадамера, П. Рикера), лингвистической философии (Л. Витгенштейна позднего периода творчества), в которых внимание уделяется контекстам и предпосылкам высказываний, множественности «языковых игр», историчности языка, его многозначности, политическим и социальным функциям. Многие реалии, традиционно являющиеся объектами психологии и социальных наук (личностная и социальная идентичность, автобиографическая память, установки, социальные институты, исторические события и др.) переосмысляются в контексте их тесной связи с языком. Язык в его социокультурных и интерактивных аспектах становится центральным предметом интереса социальных исследователей, а анализ языка, дискурса, речевого взаимодействия и т. п. превращается в основной инструмент исследования широкого круга психологических и социальных явлений [25; 27; 28].

В психологии поворот к языку привел к появлению таких новых теоретико-методологических направлений, как дискурсивная психология и нарративная психология, а также к достаточно широкому распространению лингвоориентированных методов и методологий, как правило, заимствованных из других наук, но трансформированных под решение психологических задач: различных вариантов дискурс-анализа, нарративного анализа, анализа разговоров (conversation analysis)<sup>1</sup>. Привнося в психологию идеи герменевтики и постструктурализма, сближая ее с областями культурной аналитики и социолингвистики, лингвоориентированные направления и методологии бросают психологии вызов, делая необходимым серьезное переосмысление ее предметной области. Вместо того, чтобы сразу начинать с «внутреннего» — психических процессов, переживаний, когнитивных механизмов, личностных структур, которые, как привычно предполагается в психологии, лежат в основании речевого взаимодействия и об-

условливают его, сторонники лингвоориентированных подходов концентрируются на категориях и конструкциях, посредством которых это «внутреннее» (скажем, процесс понимания, переживание травмы, самооценка и др.) проявляется, обнаруживает себя в том или ином взаимодействии в рамках того или иного социального контекста [1; 2]. Дискурсивных и нарративных психологов интересует, каким образом конструируется то, что традиционно относится к «внутренней реальности» — переживания, смыслы, картина мира и т. п., какие культурно-символические ресурсы — дискурсы, интерпретативные репертуары, сценарии, скрипты — используются людьми для осмысления собственного опыта, формирования своей версии событий, понимания себя и других. Язык понимается прежде всего как форма социального действия: он не столько описывает, сколько конструирует реальность. Как замечают С. Уиггинс и Дж. Поттер [27], сторонники лингвоориентированных методологий начинают с той «психологии», с которой сталкиваются люди в их повседневной жизни, они изучают, как «психология» конструируется, понимается и проигрывается в процессе взаимодействия людей в обыденных и институциональных контекстах. Как проявляется, понимается и фиксируется чувство отчаяния в процессе телефонного разговора подростка со специалистом службы телефона доверия для детей? Как в процессе психотерапевтической сессии создается особая позиция клиента, позволяющая вести речь о психологических причинах его жизненных затруднений? Каким образом человек доказывает, что он вовсе не сторонник расовых, национальных, гендерных предрассудков, одновременно своими рассуждениями поддерживая политику дискриминации, основанную на этих самых предрассудках? Согласно сторонникам лингвоориентированных методологий, вопросы подобного рода ставят перед психологами задачу понять то, что является «психологическим» для самих людей в то время, когда они вступают во взаимодействие друг с другом. Разговор, дискурс, нарратив становятся центральными объектами исследовательского интереса, однако цель сторонников указанных направлений и методологий вовсе не в том, чтобы создать некую психологию языка, наряду с разработкой других, возможно, столь же актуальных тем (психологии переживания, субъектности и др.). Понимание языка здесь значительно отличается от более привычного для психологов представления о нем как о системе знаков, служащей средством общения, мышления, самопознания и т. п. Для сторонников дискурс-анализа, анализа разговоров, нарративного анализа именно в языке соверша-

<sup>1</sup> На русский язык conversation analysis часто переводят как конверсационный анализ [22]. На мой взгляд, такой перевод не соответствует самой идее метода, суть которого — скрупулезный, последовательный анализ повседневных разговоров: их структуры, коммуникативных ходов, очередности высказываний собеседников и т. д. В англоязычном варианте в названии метода используется вполне повседневный термин conversation — разговор, беседа, диалог, что и должно быть передано в русскоязычном обозначении метода. Существуют такие варианты перевода, как анализ беседы [3; 4] и анализ бытового диалога [20]. Метод предполагает возможность анализа не только диалогов, но и разговоров, в которых участвует более двух собеседников, к тому же это не обязательно должны быть бытовые разговоры, возможен анализ разговоров, происходящих в различных институциональных контекстах (психотерапевтические сессии, разговоры в зале суда и т. п.). Слово «разговор» в русском языке обладает более широким значением, чем слово «беседа», этим и обусловлено его использование в предложенном переводе.

ется все то, что относится к психической и социальной жизни, он является главной ареной действия, понимания и интерсубъективности.

Воплощением принципов поворота к языку в консультативной психологии и психотерапии стал подход нарративной психотерапии [21; 23; 26]. М. Уайт [21] подчеркивал, что, хотя человеческая жизнь не сводится к тексту, тем не менее, можно провести параллели между структурой литературного произведения и структурой смыслопорождения в повседневной жизни. Нарративная психотерапия в первую очередь имеет дело с переформулированием, новым развитием личных историй (нарративов) и реконструкцией, преобразованием идентичности. Нарративные психотерапевты разработали ряд техник коммуникативной работы с непродуктивными историями жизни пациентов, позволяющих трансформировать эти истории, создавать новые, открывающие для человека иные перспективы понимания себя и своих возможностей. В качестве примеров методических приемов и техник, используемых в нарративной психотерапии, можно назвать экстернализацию проблемы — вынесение ее вовне, что позволяет человеку занять по отношению к ней ту или иную позицию; деконструкцию доминирующей проблемно-насыщенной истории; поиск таких смысловых моментов, которые дают возможность человеку создать альтернативные истории своей жизни.

Если проследить систему ссылок в работах Ф.Е. Василюка, то можно заметить, что он практически не обращается к философским идеям, давшим начало повороту к языку в социальных науках, психологии и психотерапии. Исключение составляют, пожалуй, только авторы, относящиеся к философской герменевтике и герменевтической феноменологии, — например, Ф.Е. Василюк упоминает работы Х.-Г. Гадамера, однако не останавливается на том его представлении, которое стало ключевым для сторонников поворота к языку — представлении об интерпретативном характере понимания, которое всегда осуществляется в среде языка. Однако своими разработками приемов и техник понимающей психотерапии Ф.Е. Василюк вносит существенный вклад в развитие лингвоориентированных методологий, позволяющих отслеживать свойственные человеку способы формирования смыслов в процессе речевой коммуникации, деконструировать их и опробовать возможные альтернативы.

### Типы жизненных миров как стилистики нарративного осмысления опыта

Понятие жизненного мира, которое мы встречаем в текстах Ф.Е. Василюка, очень разноплановое и многомерное. Ф.Е. Василюк неоднократно пытался соотнести разные традиции определения этого понятия в философии, психологии, социологии, культурной антропологии. Акцент не на отдельном индивиду, а на индивиду, всегда уже существующем в мире,

вписанность человека в практики повседневности, которые он разделяет с другими людьми, поворот к исследованию жизненного пространства личности для понимания ее поведения, процессы трансформации чувственной ткани в систему значений и смыслов, роль деятельности в этих процессах — все эти идеи, наследуемые Ф.Е. Василюком из философской феноменологии Э. Гуссерля, экзистенциальной психологии Л. Бинсвангера, исследований повседневности А. Шюца, теории поля К. Левина, отечественной традиции культурно-исторической психологии и деятельностного подхода, работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, составляют контекст его собственных размышлений о жизненном мире. Однако, на мой взгляд, в работах Ф.Е. Василюка доминирует определенный смысл понятия жизненного мира, который связан с интенцией построения *психотехнической теории*. Предметом такой теории, согласно Ф.Е. Василюку [8], является *работа-с-объектом*, а ее адресатом выступает психолог-практик — специалист в области психологического консультирования. Именно *психотехническое* понимание жизненного мира представлено, на мой взгляд, в построенной Ф.Е. Василюком типологии жизненных миров.

К жизненному миру Ф.Е. Василюк обращается по мере того, как пытается упорядочить представления о типах критических ситуаций и предложить более точное, чем это наблюдается в психологии, применение терминов «стресс», «фрустрация», (внутриличностный конфликт) и кризис [11]. Обрисовываемое в процессе этого мыслительного движения понятие жизненного мира значительно отличается от тех его интуиций, которые представлены в работах Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Л. Бинсвангера, А. Шюца и др. Условное разделение на *внешний* и *внутренний* мир и выделение в каждом из них по две градации — *легкий* и *трудный* внешний мир и *простой* и *сложный* внутренний мир — позволяют Ф.Е. Василюку составить четыре возможные комбинации, интерпретируемые как четыре жизненных мира: 1) внешне легкий, внутренне простой; 2) внешне трудный, внутренне простой; 3) внешне легкий, внутренне сложный; 4) внешне трудный, внутренне сложный. Каждому типу жизненного мира, согласно Ф.Е. Василюку, соответствует свой тип критической ситуации и характер переживания: стресс и гедонистическое переживание для внешне легкого и внутренне простого жизненного мира, фрустрация и реалистическое переживание — для внешне трудного и внутренне простого, конфликт и ценностное переживание — для внешне легкого и внутренне сложного и кризис и творческое переживание для внешне трудного и внутренне сложного жизненного мира [там же]. В отличие от жизненного мира у Э. Гуссерля, выделенного на основе интуитивного обобщения и обозначающего культурно-исторический мир повседневности, универсум значимостей повседневного опыта, который мы разделяем друг с другом («жить — значит всегда жить-в-достоверности-мира» [19, с. 194]), жизненный мир

у Ф.Е. Василюка — это, скорее, условное и очень схематическое представление общего психологического способа обращения с «данностями». В логике построения психотехнической теории жизненный мир следует понимать не как некое реально существующее психологическое образование, а, скорее, как интерпретативную конструкцию, имеющую, прежде всего, прагматический смысл в контексте ситуации психологической помощи. Если в рамках понимающей психотерапии мы будем говорить о том, что мир человека, например, внешне труден, а внутренне прост, это будет означать, что человек форматируется то, что с ним происходит, в определенный тип истории: «я хочу А и я знаю, что я хочу А, но мир не дает мне возможности это получить, я не знаю, как мне достичь А». Ситуация невозможности, с которой сталкивается человек, в этом случае получит смысл фрустрации, а способ справиться с нею будет состоять из поиска возможных способов обойти помехи (*реалистическое переживание*). Точно так же можно реконструировать тип истории, задаваемый форматом других жизненных миров: «я хочу А, меня лишили А» — внешне легкий, внутренне простой мир; критическая ситуация форматируется в глобальный стресс, а переживание становится похожим на жизнь в условиях катастрофы и ожидание чудесного изменения ситуации (*инфантильное переживание*). «Я не знаю, хочу ли я А или Б, но я должен выбрать, и тогда все наладится» — внешне легкий, внутренне сложный мир, в рамках которого ситуация невозможности приобретает черты внутриличностного конфликта и ее разрешение требует определения внутренних приоритетов и их ценностного обоснования (*ценностное переживание*). «Я не знаю, чего я хочу, и даже если я буду это знать, мир настолько труден, что я не буду знать, как этого достичь» — внешне трудный и внутренне сложный мир, формат которого задает переживание личностного кризиса, требующего развернутой коммуникации, касающейся поиска себя в условиях тотальной неопределенности (*творческое переживание*).

На мой взгляд, типология жизненных миров с соответствующими им типами критических ситуаций и типами переживаний очерчивает психотехнику работы с нарративными стилистикой — форматами осмысления опыта. Понимающий терапевт выслушивает стилистику, характерную для нарративных конструкций клиента, и помогает ему расширить репертуар возможных стилистик, опробовать разные способы стилистического конструирования смыслов и гибко использовать их, каждый раз находя те, которые, с точки зрения самого клиента, позволяют ему наилучшим образом разрешить проблемную ситуацию. Например, клиент может осмысливать собственную неудовлетворенность работой и наличным социальным статусом в формате внешне трудного и внутренне простого мира, акцентируя невозможность для себя найти то, что позволило бы ему в полной мере реализовать себя. Понимающий терапевт может помочь ему исследовать все возможности разрешения ситуации в

рамках уже заданной самим клиентом стилистики внешне трудного и внутренне простого жизненного мира, поддержать процесс реалистического переживания путем воображаемого поиска путей самореализации, обсуждения их плюсов и минусов и т. п. Но чаще понимающий терапевт вводит другие стилистики, позволяющие поменять акценты в смысловых конструкциях клиента. Например, разговор может принять формат обсуждения ценностных приоритетов клиента в связи с неудовлетворяющей его ситуацией на работе. В таком случае клиент попробует посмотреть на то, что с ним происходит, сквозь призму ценностного переживания и, возможно, изменить сам путь решения проблемы.

Как можно видеть, то, что предлагает Ф.Е. Василюк в своей типологии жизненных миров и представлениях о соответствующих ей типах переживания и его возможной динамике, может быть понято как часть отмеченного выше в связи с поворотом к языку переосмысления предметной области психологии. Уже было отмечено, что в подходах и направлениях западной психологии, сформировавшихся в русле поворота к языку (дискурсивной психологии, нарративной психологии), наблюдается сдвиг с изучения психических процессов и состояний, личностных особенностей, понимаемых в качестве *внутренних сущностей*, на исследование того, как *внутреннее* конструируется в конкретных речевых взаимодействиях и в том или ином социальном контексте. Похожим образом можно проинтерпретировать и то, как рассматриваются психологические реалии в подходе понимающей психотерапии: то, что относится к переживанию, совершается в языке, в актах речевого взаимодействия, и психотехническая теория переживания с представленными в ней типологиями обрисовывает возможные способы и формы развертывания этого процесса.

### **Эмпатическая коммуникация психотерапевта и клиента как экспериментирование с жанровыми особенностями высказывания**

Еще один предмет особой теоретической и психотехнической *заботы* понимающей психотерапии — эмпатия — также может быть осмыслен как явление, существующее в поле речевого взаимодействия. В работах Ф.Е. Василюка [12] описана семиотика и техника эмпатии — структура и особенности *эмпатической реплики*. В мастерской по понимающей психотерапии студентов обучают строить эмпатические реплики, преподаватель при этом может играть роль психотерапевта мини-консультации, длящейся 10–20 минут, в процессе которой он показывает определенные техники работы; клиентом же выступает доброволец из группы самих студентов, который готов вынести на обсуждение свою реальную проблему. Анализ того, что при этом происходит на полюсе клиента, как трансформируется предъявляемая им проблема, какова динамика его состояния и т. п., проводится, как правило, в контексте тех теоретических

представлений, на которых основана понимающая психотерапия.

Мы провели свой анализ аудиозаписей учебно-терапевтических сессий Ф.Е. Василюка, в которых он демонстрировал технику эмпатических реплик<sup>2</sup>. В исследовании мы применяли метод анализа разговоров (conversation analysis), который позволил нам занять по отношению к материалу позицию, «не ангажированную» теорией понимающей психотерапии. Целью метода анализа разговоров является систематическое описание естественно протекающего разговора, раскрытие его негласных правил, техник, процедур, которые используются людьми для воспроизводства и поддержания упорядоченности разговора [22; 24; 28]. Метод анализа разговоров не подразумевает четкого алгоритма, однако в нем предлагается ряд ориентиров, задающих соответствующий фокус внимания исследователя. Анализуются: дизайн разговора; его общие структурные особенности; переходы очереди; повторяющиеся содержательные и интеракционные элементы разговора, задающие его тип и/или жанр; коммуникативные затруднения и способы их преодоления собеседниками; институциональные особенности разговора, определяющие неравномерное распределение власти и формы асимметрии говорящих.

Проведенный нами анализ позволил выявить, что эмпатическая стратегия консультирования включает в себя многократные переформулирования реплик клиента, которые позволяют изменять масштаб переживания. Происходит это за счет гибкого использования эстетики различных жанров. Как психотерапевт, Ф.Е. Василюк чаще всего прибегает к усилению силы и значимости переживания, переводя высказывания клиента в жанр *трагедии*, тем самым придавая им возвышенный характер (однако возможны и другие жанры — комедии, сатиры, романса). В повседневном общении выражение согласия и поддержки обычно предполагает, что тот, кто их выражает, несколько усиливает драматизм утверждения собеседника. Например, если кто-то говорит «Я устал», то в ответ он должен услышать что-то вроде «Да, конечно ты *очень* устал», чтобы у него возникло ощущение поддерживающей коммуникации. Однако если в ситуациях повседневного общения усиление слушающим драматизма высказываний говорящего, как правило, незначительное и в случае чрезмерной драматизации чаще всего наступают сбои в коммуникации, то в понимающей психотерапии изменение масштаба проблемы или переживания, о которых сообщает клиент, в ответных репликах терапевта может быть очень значительным, но коммуникативных затруднений при

этом не возникает вследствие того, что высказывания приобретают черты новой эстетики (чаще, как это уже было сказано, черты трагедии), а клиент при этом не просто ощущает понимание и поддержку, но испытывает нечто вроде чувства значимости, внеобыденности того, что с ним происходит.

Приведу в качестве примера анализ одной из учебных консультаций Ф.Е. Василюка<sup>3</sup>, которая ярко демонстрирует, как психотерапевт может развивать эмпатическую коммуникацию, экспериментируя с жанровыми особенностями высказывания. Консультация начинается с того, что клиентка рассказывает о своих затруднениях в отношениях с детьми<sup>4</sup>:

К: .xxxx/ну ...(0,5)/ситуация касается моих отношений с \детьми ...(0,7)  
у меня два \мальчика...(0,5)  
/я = ...(0,5) ммм ...(0,6)  
веду себя по отношению к ним как строгая \мама ...(0,5)  
/строгая и даже может \злая..(0,2)  
потому что в качестве ответной /реакции я получаю от /них  
что вот у /нас ..(0,2) /папа добрый а \мама злая  
/и эту ситуацию мне бы хотелось наверное осмыслить и \изменить  
она меня \тревожит, \беспокоит  
\разные чувства у меня в ней  
Т: \как-то грустно  
\и несправедливо даже  
что такое = ммм ..(0,2)  
/образ мамы =  
К: \как-то нет  
/мне кажется что-оо = ...(0,8)  
\тут есть какой-то баланс...(0,5)  
мне даже нравится:  
Т: ммм  
К: /хотя \наверное это какая-то игра ...(0,5)  
\некоторое смещение ролей ...(0,5)  
\как будто я выступаю больше в мужской функции получается  
Т: ...(0,8) вас смущает некоторая /гипотеза  
\что вы так распределили роли  
/может это и хорошо  
\но вас смущает что вот они так распределены  
\и что это роли  
\что это не вся вы::

Клиентка рассказывает, что она часто занимает по отношению к своим детям позицию «строгой» и даже «злой» мамы; по ее словам, дети воспринимают это так, что папа у них «добрый», а мама «злая». Клиентка говорит, что это ее беспокоит и она хотела бы это осмыслить. Уже в следующей ответной реплике психотерапевт расширяет спектр эмоций, которые она может испытывать в этой ситуации, тем самым меняя

<sup>2</sup> В продолжающемся исследовании принимает участие магистрант программы по консультативной психологии МГППУ К. Сергазина

<sup>3</sup> Фрагменты консультации публикуются с согласия ее участника.

<sup>4</sup> Транскрибирование фрагментов проводилось в соответствии с правилами транскрибирования, принятыми в методе анализа разговоров (система Г. Джефферсон) и разработанными для русского языка [20]. Точками и цифрами в скобках обозначены паузы и их длительность, значками «/» «\» восходящая и нисходящая интонации соответственно, значком «=» недоговаривание слова или фразы. Подчеркивание слова обозначает его интонационное выделение, удвоение гласной (что-оо) — удлинение слога.

глубину выражаемого переживания: грусть, чувство несправедливости. Клиентка не соглашается с тем, что она испытывает такие чувства, и начинает оппортировать психотерапевту, говоря, что эта ситуация ей даже нравится, поскольку в ней есть некоторый баланс. Своей голосовой реакцией психотерапевт дает ей понять, что он удивлен и, возможно, озадачен. И сама клиентка начинает проблематизировать свою позицию, отмечая то, что может в ней смущать («некоторое смещение ролей», «я выступаю в мужской функции»). Проблематизация клиентки выглядит очень мягкой. Психотерапевт же переформулирует ее утверждение так, что в нем появляются акценты, указывающие на серьезность ситуации и возможную глубину переживания («вас смущает что это только роли», «в этом не вся вы»). Далее клиентка принимает переформулирование психотерапевта и соглашается с тем, что она предлагает несколько искусственную модель, иногда навязывая детям образ злой мамы. Согласие клиентки побуждает психотерапевта в следующем коммуникативном ходе усилить предложенный им образ:

T: ... (0,8) /какое-то у вас тут есть противоречие ... (0,6)  
ощущение противоречия  
из каких-то = ммм  
каких-то педагогических /соображений  
/из соображений что для них будет /полезно .. (0,2)  
/вы чувствуете что можно прибавить \строгости  
\жесткости может быть иногда  
/вот .. (0,5)  
но-ооо  
вы иногда \смущаетесь  
вы не очень себя \знаете  
ощущение что вы так = .. (0,2) ну = .. (0,2)  
вот не /вся я  
\искаженная  
именно \образ  
получается какое-то /неприсутствие себя \в этом .. (0,2)  
таком \важном ... (0,5)  
в отношении с такими любимыми .. (0,2)  
\детьми

В отношении с детьми «вы не вся», «искаженная», «неприсутствие себя в этом» — психотерапевт использует образы, масштаб которых значительно отличается от тех, к которым прибегает в своих репликах клиентка. Далее она начинает говорить о возможном отчуждении, о пропасти, которую она сама создает, и о том, что ей некомфортно в этом состоянии, что она там одна. Психотерапевт опять использует переформулирование, в котором пропасть, о которой говорила клиентка, приобретает масштабы экзистенциальной катастрофы, в обсуждении появляется фигура смерти, причем ее вводит снова психотерапевт:

T: чувствуется такое = .. (0,2) одиночество  
вы /в семье /оказываетесь .... (2)  
как будто бы \отделены  
... (0,5) и не просто \отделены .... (2)  
вот про-оопасть вы \рисуете =  
у вас такая серьезная /картина  
вы на этом берегу /одни

вы хотите им /добра ... (2)  
но-оо ммм ... (3) пропасть сохраняется .... (2)  
/непонятно как \переходить.  
K: ну да ... (0,6)  
я как бы пытаюсь выстроить /ситуацию  
при которой тот /берег = ... (1)  
если принимать /логику = эээ  
и без меня бы \существовал .. (0,3)  
если меня не /будет то-оо... (2) они смогут \справиться  
T: ... (0,5) если додумывать эту  
довольно страшную мысль до /конца  
то какая-то фигура вашей \смерти  
вашего \отсутствия  
которая входит как ни странно  
в такую теплую семейную атмосферу =  
нужно выстроить всё /так  
чтобы они могли быть самодостаточны  
надо их приготовить.

Как можно видеть, психотерапевт прибегает к радикальной драматизации, однако это не вызывает чувства непонимания у клиентки (в этом случае мы наблюдали бы затруднения в течении диалога, которых здесь нет), и не приводит к усилению симптомов (об этом можно судить по обратной связи, которую дает сама клиентка). Можно предположить, что возвышенный жанр, задаваемый психотерапевтом, создает нового *героя* рассказа — сложного и необычного, переживаемое клиенткой как будто становится достойным того, чтобы о нем говорить, переводится в разряд произведения искусства. По-видимому, в данном случае изменение масштаба переживания за счет использования возвышенного жанра работало на усиление самоуважения клиентки, психотехника эмпатии была нацелена не на отзеркаливание первоначальных смыслов высказывания, а на их преобразование посредством *экспериментирования* с жанром.

## Заключение

В настоящей статье я попыталась показать, что некоторые идеи Ф.Е. Василюка, положенные в основу созданного им авторского подхода понимающей психотерапии, весьма близки подходам в психологии и психотерапии, возникшим в контексте поворота к языку, несмотря на то, что их автором они никогда не осмыслились подобным образом. В частности, я остановилась на интерпретации описанных Ф.Е. Василюком типов жизненных миров как нарративных стилистик и эмпатии как особенной коммуникации, при которой происходит многократное переформулирование высказываний собеседника, производящее сдвиг смысла за счет смещения акцентов и экспериментирования с жанровыми особенностями рассказа. Я думаю, что должна быть проведена специальная работа по сопоставлению понимающей психотерапии с нарративной психотерапией М. Уайта и Д. Эпстона, а также по осмыслению возможности ее сближения с подходами ориентированной

на решение проблем краткосрочной психотерапии. Предложенные Ф.Е. Василюком техники психотерапевтического диалога способствуют расширению возможного репертуара смыслового форматирования переживания и опыта.

В заключение очень важно отметить, что та работа с языком, которую открывал Ф.Е. Василюк в создаваемом им подходе понимающей психотерапии, никогда не была для него тем, к чему можно редуцировать все проявления жизни и человеческих отношений. Он неоднократно подчеркивал,

что психотерапия — это всегда определенный тип обращения с проблемой, ее конструирования с помощью психологического инструментария, способ смотреть на вещи сквозь психологические линзы. Иногда, в процессе коллегиальной супервизии, он мог произнести: «Может быть, в данном случае не стоит психологизировать», — и это означало, что в какие-то моменты *языковую игру*, известную как психотерапия, стоит остановить и начать обсуждать проблемы в иной плоскости — религиозной, социальной, политической.

### Благодарности

Автор благодарит К. Сергазину за помощь в поиске и транскрибировании материала аудиозаписей учебных консультаций Ф.Е. Василюка.

### Acknowledgements

The author is grateful to K. Sergazina for assistance in searching and transcribing audio recordings of training counseling sessions held by F. Vasilyuk.

### Литература

1. Бусыгина Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 55–82.
2. Бусыгина Н.П. Современные подходы к анализу дискурса, разговора и повествования и их значение для исследований в области психотерапии // Психология в вузе. 2014. № 4. С. 43–73.
3. Буххольц М., Агарков В.А., Кэхеле Х. Применение стратегий анализа беседы в исследовании психотерапевтического процесса. Ритм энд блюз: 152-я сессия Амалии (Часть 1) [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 76–97. doi:10.17759/cpp.2017250305
4. Буххольц М., Агарков В.А., Кэхеле Х. Применение стратегий анализа беседы в исследовании психотерапевтического процесса. Ритм энд блюз: 152-я сессия Амалии (Часть 2) // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 115–146. doi:10.17759/cpp.2017250408
5. Василюк Ф.Е. Влияние молитвы на смысловую работу переживания // Московский психотерапевтический журнал. 2005. № 3. С. 51–74.
6. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. 1995. Т.16. № 3. С. 90–101.
7. Василюк Ф.Е. На подступах к синергичной психотерапии: история упований // Московский психотерапевтический журнал. 1997. № 2. С. 5–24.
8. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32
9. Василюк Ф.Е. Переживание и молитва. Опыт общепсихологического исследования. М.: Смысл, 2005. 191 с.
10. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2007. 470 с.
11. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.

### References

1. Busygina N.P. «Diskursivnyi povorot» v psikhologicheskikh issledovaniyakh coznaniya [“Discursive turn” in psychological studies of mind]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2010, no. 1, pp. 55–82 (In Russ. Abstr. in Engl.).
2. Busygina N.P. Sovremennye podkhody k analisu diskursa, razgovora i povestvovaniya i ikh znachenie dlya issledovaniy coznaniya [Contemporary approaches to analysis of discourse, conversation and narrative and their value for the studies in psychotherapy]. *Psikhologiya v vuze* [Psychology in High School], 2014, no. 4, pp. 43–73.
3. Buchholtz M., Agarkov, Kächele H. Primenenie strategii analiza besedy v issledovanii psikhoterapevticheskogo protsesssa. Ritm end bluz: 152-ya sessiya Amalii (Chast' 1) [Applying the conversation analysis strategies to psychoanalytic process research. Rythm and blues: 152nd session of Amalia (Part 1)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 76–97. (In Russ. Abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2017250305
4. Buchholtz M., Agarkov, Kächele H. Primenenie strategii analiza besedy v issledovanii psikhoterapevticheskogo protsesssa. Ritm end bluz: 152-ya sessiya Amalii (Chast' 2) [Applying the conversation analysis strategies to psychoanalytic process research. Rythm and blues: 152nd session of Amalia (Part 2)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017. Vol. 25, no. 4, pp. 115–146. (In Russ. Abstr. in Engl.).doi:10.17759/cpp.2017250408
5. Vasilyuk F.E. Vliyanie molitvy na smyslovuyu rabotu perezhivaniya [The effect of prayer on the meaning work of experience]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2005, no. 3, pp. 51–74. (In Russ. Abstr. in Engl.).
6. Vasilyuk F.E. Zhiznennyi mir i krizis: tipologicheskii analiz kriticheskikh situatsii [Lifeworld and crisis: typological analysis of critical situations]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1995. Vol. 16, no. 3, pp. 90–101. (In Russ. Abstr. in Engl.).
7. Vasilyuk F.E. Na podstupakh k sinergiinoi psikhoterapii: istoriya upovaniy [Towards synergy psychotherapy: the history of expectations].

12. Василюк Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 3–14.
13. Василюк Ф.Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 1. С. 5–33.
14. Василюк Ф.Е. Типы духовного совладания // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 5. С. 139–152. doi:10.17759/cpp.2014220507
15. Василюк Ф.Е. Топография предметного поля христианской психологии [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 72–99. doi:10.17759/cpp.2016240505
16. Василюк Ф.Е. Христианская психология: «история» и «география». Статья 1. Опыт периодизации // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 5. С. 49–63. doi:10.17759/cpp.2015230503
17. Василюк Ф.Е. Христианская психология: «история» и «география». Статья 2. Разметка пространства // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 5. С. 64–90. doi:10.17759/cpp.2015230504
18. Василюк Ф.Е., Карягина Т.Д. Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302
19. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / Пер. с нем. СПб.: Владимир Даль, 2004. 400 с.
20. Кибрик А.А., Подлесская В.И. К созданию корпусов устной русской речи: принципы транскрибирования // Научно-техническая информация. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2003. № 10. С. 5–13.
21. Уайт М. Карты нарративной практики. Введение в нарративную терапию: пер. с англ. М.: Генезис, 2010. 326 с.
22. Улановский А.М. Феноменология разговора: метод разговорного анализа // Вопросы психолингвистики. 2016. Т. 27. № 1. С. 218–237.
23. Фридман Дж., Комбс Дж. Конструирование иных реальностей: Истории и рассказы как терапия: пер. с англ. М.: Изд-во «Класс», 2001. 368 с.
24. Peräkylä A., Antaki Ch. et al. (eds.) Conversation Analysis and Psychotherapy. N.Y.: Cambridge University Press, 2008. 225 p.
25. Potter J. Discourse analysis and discursive psychology // Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design / P.M. Camic, J.E. Rhodes, L. Yardly (eds.). Washington, DC: American Psychological Association, 2003. P. 73–94. doi:10.1037/10595-005
26. White M., Epston, D. Narrative Means to Therapeutic Ends. New York: Norton, 1990. 229 p.
27. Wiggins S., Potter J.W. Discursive psychology // Handbook of Qualitative Research in Psychology / C. Willig, W. Stainton-Rogers (eds.). London: Sage Publications, 2008. P. 73–90. doi:10.4135/9781848607927.n5
28. Wilkinson S., Kitzinger C. Conversation analysis // Handbook of Qualitative Research in Psychology / C. Willig, W Stainton-Rogers (eds.). London: Sage Publications, 2008. P. 54–72. doi: 10.4135/9781848607927.n4
- of hopes]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]*, 1997, no. 2, pp. 5–24. (In Russ. Abstr. in Engl.).
8. Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoi praktiki k psikhotehnicheskoi teorii [From psychological practice to psychotechnical theory]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow Psychotherapeutic journal]*, 1992, no. 1, pp. 15–32. (In Russ. Abstr. in Engl.).
9. Vasilyuk F.E. Perezhivanie i molitva. Opyt obshchepsikhologicheskogo issledovaniya [Experience and Prayer. Attempt of Psychological Research]. Moscow: Smysl, 2005. 191 p.
10. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema: Diss. dokt. psikhol. nauk [Co-experiencing psychotherapy as a psychotechnical system. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow: 2007, 470 p.
11. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of Experience. Analysis of Coping with Critical Situations], Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p.
12. Vasilyuk F.E. Semiotika i tekhnika empatii [Semiotics and technique of empathy]. *Voprosy psikhologii [Issues of Psychology]*, 2007, no. 1, pp. 3–14.
13. Vasilyuk F.E. Structura i spetsifika teorii ponimayushchei psikhoterapii [Structure and specificity of the theory of co-experiencing psychotherapy]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]*, 2008, no. 1, pp. 5–33. (In Russ. Abstr. in Engl.).
14. Vasilyuk F.E. Tipy dukhovnogo sovladaniya [Types of spiritual coping]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2014. Vol. 22, no. 5, pp. 139–152. (In Russ. Abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2014220507
15. Vasilyuk F.E. Topografiya predmetnogo polya khristianskoi psikhologii [Topography of the subject field of Christian psychology]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 5, pp. 72–99. (In Russ. Abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2016240505
16. Vasilyuk F.E. Khristianskaya psikhologiya: «istoriya» i «geografiya». Stat'ya 1. Opyt periodizatsii [Christian psychology: “history” and “geography”. Article 1. Attempt of periodization]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 5, pp. 49–63. (In Russ. Abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2015230503
17. Vasilyuk F.E. Khristianskaya psikhologiya: «istoriya» i «geografiya». Stat'ya 2. Razmetka prostranstva [Christian psychology: “history” and “geography”. Article 2. Space markup]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 5, pp. 64–90. (In Russ. Abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2015230504
18. Vasilyuk F.E., Karyagina T.D. Lichnost' i perezhivanie v kontekste ekspiriental'noi psikhoterapii [Personality and experience in the context of experiential psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 11–32. (In Russ. Abstr. in Engl.). doi:10.17759/cpp.2017250302
19. Husserl E. Krizis evropeiskikh nauk i transtsendental'naya fenomenologiya [Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology]. Saint-Petersburg: Vladimir Dal', 2004. 400 p. (In Russ.).
20. Kibrik A.A., Podlesskaya V.I. K sozdaniyu korpusov ustnoi russkoi rechi: printsipy transkribovaniya [Towards the creation of cases of oral Russian: principles of transcription]. *Nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. Seriya 2:*



*Informatsionnye protsessy i sistemy* [Scientific and Technical Information. Series 2: Information Processes and Systems], 2003, no. 2, pp. 5–13.

21. White M. Karty narrativnoi praktiki. Vvedeniye v narrativnuyu terapiyu [Maps of Narrative Practice. Introduction to Narrative Therapy]. Moscow: Genesis, 2010. 326 p. (In Russ.)

22. Ulanovskii A.M. Fenomenologiya razgovora: metod konversatsionnogo analiza [Phenomenology of conversation: method of conversation analysis]. *Voprosy psikholingvistiki* [Issues of Psycholinguistics], 2016. Vol. 27, no. 1, pp. 218–237.

23. Fridman J., Combs G. Konstruirovaniye inykh real'nostei: Istorii i rasskazy kak terapiya [The Social Construction of Preferred Realities: Stories as Therapy]. Moscow: Publ. «Klass», 2001. 368 p. (In Russ.)

24. Peräkylä A., Antaki Ch. et al. (eds.), Conversation Analysis and Psychotherapy. N.Y.: Cambridge University Press, 2008. 225 p.

25. Potter J. Discourse analysis and discursive psychology. In Camic P.M., Rhodes J.E., Yardly L. (eds.), *Qualitative Research in Psychology: Expanding Perspectives in Methodology and Design*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003, pp. 73–94. doi:10.1037/10595-005

26. White M., Epston, D. Narrative Means to Therapeutic Ends. New York: Norton, 1990. 229 p.

27. Wiggins S., Potter J.W. Discursive psychology. In Willig C. (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications, 2008, pp. 73–90. doi:10.4135/9781848607927.n5

28. Wilkinson S., Kitzinger C. Conversation analysis. In Willig C. (eds.), *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. London: Sage Publications, 2008, pp. 54–72. doi:10.4135/9781848607927.n4

## Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии

Д.А. Леонтьев\*,  
НИУ ВШЭ, Москва, Россия,  
dleontiev@hse.ru

Статья посвящена одному из ключевых аспектов вклада Ф.Е. Василюка в разработку методологических оснований психологии, а именно конструкту жизненного мира и «онтологии жизненного мира» как метатеоретической схемы понимания жизни и деятельности человека в мире. В статье выделяются четыре смысловых раздела. В первом дается обоснование предложенного Ф.Е. Василюком подхода в терминах «онтологии жизненного мира», раскрывается его содержательная связь с идеями А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна. Второй раздел посвящен понятию жизненного мира, связи этого конструкта со специфически человеческими способами существования в мире, отличию его от среды и идеи множественности жизненных миров. В третьем разделе с опорой на концепции Л. Бинсвангера, Э. ван Дорцен и К. Поппера рассматривается многомерное строение жизненного мира человека и обсуждается двойственный характер взаимодействия субъекта с миром. Наконец, в четвертом разделе предлагается типология жизненных миров, основанная на трех системообразующих критериях: соотношении прошлого, настоящего и будущего; соотношении индивида и общества; соотношении сущего, должного и возможного как ценностных ориентиров.

**Ключевые слова:** жизненный мир, «онтология жизненного мира», среда, жизнь, деятельность, внутренний мир, сознание, реальность, типология.

## Human Being and Lifeworld: From Ontology to Phenomenology

D.A. Leontiev,  
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
dleontiev@hse.ru

The paper is focused on one of the key aspects of Fyodor Vasilyuk's contribution to the elaboration of methodological foundations of psychology, namely, on the construct of lifeworld and 'lifeworld ontology' as a metatheoretical framework for the understanding of human life and activity in the world. The paper is subdivided into four sections. The first one gives the justification of Vasilyuk's approach in terms of 'lifeworld ontology', reveals its conceptual connection with the ideas of A.N. Leontiev and S.L. Rubinstein. The second one is dedicated to the concept of lifeworld, its association with specifically human ways of existing in the world, its distinction from the environment and the idea of multiple human worlds. In the third section, the author reveals, basing on the conceptions of L. Binswanger, E. van Deurzen and C. Popper, the multidimensional structure of human lifeworld and discusses the mutuality of human-world relationships. In the fourth section, a typology of lifeworlds is offered, based on three

**Для цитаты:**

Леонтьев Д.А. Человек и жизненный мир: от онтологии к феноменологии // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 25–34. doi: 10.17759/chp.2019150103

**For citation:**

Leontiev D.A. Human Being and Lifeworld: From Ontology to Phenomenology. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 25–34. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150103

\* Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации, НИУ ВШЭ, Москва, Россия. E-mail: dleontiev@hse.ru  
Leontiev Dmitry Alexeevich, PhD in Psychology, Professor, Head of International Laboratory of Positive Psychology of Personality and Motivation, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: dleontiev@hse.ru

core criteria: past/present/future ratio, individual/society relationship, and factual/due/possible ratio as value orientations.

**Keywords:** lifeworld, 'lifeworld ontology', environment, life, activity, inner world, consciousness, reality, typology.

Эта статья посвящена методологическому вкладу Ф.Е. Василюка в общепсихологическую картину мира. Сделанное им оказало огромное влияние на всю мою работу над фундаментальными общепсихологическими проблемами, начиная с первых шагов моей научной карьеры. Мне уже не раз приходилось разворачивать идеи Ф.Е. Василюка, упакованные в емкую формулу «онтология жизненного мира», выводя из них следствия для конкретно-психологической теории среднего ранга [см. например: 12; 13; 18].

Данная статья является продолжением этой работы, попыткой, не претендуя на философскую глубину анализа, раскрыть содержание понятия «жизненный мир» в его значении для решения общепсихологических вопросов, хотя, конечно, полностью отделить психологическую проблематику от философской здесь невозможно. Предлагаемый анализ будет сосредоточен на четырех вопросах: 1) что дает понятие жизненного мира и «онтология жизненного мира» для понимания человеческой психологии, т. е. методологический аспект; 2) что такое жизненный мир, т. е. онтологический аспект; 3) какова структура жизненного мира человека, т. е. структурный аспект; 4) каким может быть жизненный мир, т. е. феноменологический аспект.

### Что дает «онтология жизненного мира» для понимания человеческой психологии

Понятие жизненного мира появилось в философском контексте в начале XX в. в феноменологической философии Э. Гуссерля; в психологии оно впервые появляется в бытийном анализе (Дазайн-анализе) Л. Бинсвангера (см. об этом ниже). Вместе с тем в течение всего столетия в психологии преобладал элементаристский подход, изначально рассматривавший человека как монаду в отрыве от его мира; в лучшем случае в расчет принималась окружающая среда или актуальное поведенческое поле. Ф.Е. Василюк назвал такой подход «онтологией изолированного индивида»: «И субъект и объект мыслятся изначально существующими и определенными до и вне какой бы то ни было практической связи между ними, как самостоятельные натуральные сущности» [3, с. 83]. При таком подходе человек рассматривается как замкнутая в себе индивидуальность, обладающая некоторыми свойствами; между разными людьми проходят жесткие границы, четкие и однозначные, как и границы между любыми физическими объектами. Даже если мы используем средства самоотчета и интроспекции, при этом мы все равно рассматриваем человека как замкнутое в себе существо, лишь обладающее некими дополнитель-

ными речевыми средствами, с помощью которых он может передать нам какую-то дополнительную информацию о себе.

По сути, такой подход выносит за скобки специфику человека как единственного существа, которому дан мир, а не просто среда, которое действует в контексте мира, а не просто среды [см. подробнее: 13, с. 114–117]. «Человек оказывается единственным из живых существ, которому мир дан как единое связанное целое, простирающееся в пространстве и времени за пределы наличной ситуации и при этом предлагающее или предстоящее субъекту, а не просто его окружающее» [там же, с. 116].

Альтернативную неклассическую «онтологию жизненного мира» Василюк рассматривает как единственно адекватную рамку для теории деятельности А.Н. Леонтьева с ее основополагающим принципом предметности. «Как сама деятельность есть *единица жизни*, так основной конституирующий ее момент — предмет деятельности — есть не что иное как *единица мира*» [3, с. 85]. Нелишне будет отметить, что понятие предметности, используемое А.Н. Леонтьевым, явилось, по сути, синонимом и заменой понятия интенциональности (Ф. Brentano, Э. Гуссерль), использование которого неминуемо бы повлекло в те времена опасные обвинения в «буржуазном идеализме».

«Онтология жизненного мира» конструируется Ф.Е. Василюком именно как базовая онтология психологической теории деятельности, по его мнению, основанной на схеме «жизнь-индивида-в-мире» [4, с. 162]. Вместе с тем она представляет собой обобщение более высокого уровня. «Мы нигде не находим живое существо до и вне его связанности с миром. Оно изначально вживлено в мир, связано с ним материальной пуповиной своей жизнедеятельности. Этот мир, оставаясь объективным и материальным не есть, однако, физический мир... это — жизненный мир. Жизненный мир и является, собственно говоря, единственным побудителем и источником содержания жизнедеятельности обитающего в нем существа... Положить в основу психологической теории утверждение о том, что мотивом деятельности является предмет, — значит исходить из убеждения, что жизнь в конечном счете определяется миром» [3, с. 86].

Позднее Василюк констатирует, что «А.Н. Леонтьев направлял свои усилия на преодоление абстракции психики от человеческой жизни, которая ее порождает, и от мира, который она отражает» [4, с. 165]. Заданная Ф.Е. Василюком методологическая рамка прямо соотносится с активно обсуждаемой в последнее время в культурно-историческом контексте идеей неклассической психологии [17], суть которой заключается как раз в выходе за рамки реальности замкнутого в себе сознания в пространство взаимо-

обмена содержаниями между индивидуальным сознанием и жизненным миром.

В этом пространстве индивиды оказываются связаны как между собой, так и с тем, что К. Поппер [21] назвал «третий мир» — объективно существующим миром идеальных сущностей, доступных индивидам, способным расшифровать, распределить, опредмеченные в них значимые содержания (см. об этом ниже). Орудие — это кристаллизованная операция. Произведение искусства — это трансформированная в форму материального предмета эмоция или смысл. Лектор в аудитории излагает на одном уровне слова, на другом уровне — идеи, на третьем уровне — смыслы и ценности. Все это — психологические содержания разного уровня. Лектор «вбрасывает» эти содержания в общее пространство. Содержания, вбрасываемые лектором, по-разному взаимодействуют с тем миром содержаний, с которым пришел в эту аудиторию каждый из слушателей. Но какое-то взаимодействие происходит практически у каждого. Даже резкое отрицание: «нет, это полный бред, это полная ерунда» — также результат взаимодействия содержаний. С этим процессом мы встречаемся только у человека: у животных нет содержания, содержание есть только у человека. Можно сказать: душа есть содержание. На уровне содержания мы оказываемся друг к другу принципиально разомкнутыми, способными взаимодействовать в едином общем пространстве. Это так же верно, как и то, что на других уровнях — не только на уровне телесности, но и на уровне психологических диспозиций, мотиваций — мы оказываемся друг от друга ограниченными. В этом же пространстве мы оказываемся разомкнутыми не только друг к другу, но и по отношению к культуре, человеческому миру, оказываемся не только индивидуальностями, но и личностями [см.: 15].

Но не менее выпукло идея «онтологии жизненного мира» сформулирована в философских работах С.Л. Рубинштейна, прежде всего в книге «Человек и мир» [22]. Ф.Е. Василюк справедливо отмечает, что именно Рубинштейну принадлежит преимущественная заслуга разработки онтологических категорий «жизнь человека» и «мир», образующих фундамент единой общей психологии [4, с.172]. Рубинштейн также говорит, что картезианское представление о человеке как о замкнутом в себе существе — это фикция. Мы никогда и нигде не находим человека вне его связанности с миром. Ключевая формула: «человек находится *внутри* бытия, а не только бытие внешнее его сознанию» [22, с. 9]. Исходно отношение не мысли и ее объекта, т. е. классическое гносеологическое отношение, а действие человека с объектом, их контакт изначален. И мир для Рубинштейна — это «... общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, точнее, совокупность вещей и явлений, соотнесенных с людьми» [22, с. 10]. Таким образом, не только человек определяется через мир, но и мир определяется через человека. И Рубинштейн говорит, что «... мир, каков он есть для человека, — это его объективная характеристика» [22, с. 110].

Таким образом, построенная Ф.Е. Василюком методологическая рамка «онтологии жизненного мира» не только задает общефилософский контекст для теории деятельности, но и выступает общим знаменателем, связывающим ее с философскими идеями С.Л. Рубинштейна, а также с экзистенциальной психологией, по меньшей мере в некоторых ее вариантах.

### Что такое жизненный мир

Каковы следствия из того, что человек живет не просто в среде, как другие живые существа, но в мире?

Во-первых, говоря о мире, мы подразумеваем, что мир объективно существует независимо от нас, и мы в нем находимся, наша жизнь есть бытие-в-мире.

Это утверждение, при всей его кажущейся очевидности, не однозначно. На протяжении веков философы спорили о том, существует ли объективная действительность или это только порождение нашего сознания или чьего-то еще сознания. А в последние десятилетия эта проблема вышла за рамки философии, и можно назвать целый ряд известных книг и кинофильмов, которые подвергают сомнению то, что очевидное нам является действительно объективной реальностью: фильм «Шоу Трумана», «Generation P» В. Пелевина, новелла М. Веллера «Хочу в Париж» и многое другое. По большому счету вера в мир в каком-то смысле подобна вере в бога. Мы не можем получить однозначных доказательств, ведь все, на что мы можем сослаться, можно объяснить иначе. Это вопрос веры. Когда-то это называлось основным вопросом философии: что первично — материя или сознание? Существует ли объективный мир, который отражается в нашем сознании, или первично некоторое сознание, которое создает у нас иллюзию объективного мира? Изменил такую постановку вопроса в начале XX в. Э. Гуссерль, который констатировал, что поскольку достоверно ответить на этот вопрос невозможно, то его обсуждать некорректно, его нужно вынести за скобки. Что нам реально дано, чем мы располагаем — это феномены в нашем сознании, наши переживания, только о них мы что-то можем сказать и снять как некорректный вопрос, соответствует ли нашему сознанию что-то в объективной действительности или нет.

Однако в зависимости от ответа на этот вопрос мы по-разному выстраиваем нашу жизнь и нашу деятельность. Из представления о том, что мир — это иллюзия, закономерно вытекает вывод о том, что самое разумное и осмысленное, что мы можем делать, — сидеть и медитировать, устанавливая внутренний баланс. А если мы исходим из предпосылки, что мир объективно существует, значит мы можем пытаться в нем что-то изменить. Последствия тоже в этих случаях неодинаковы. По сути, вера в объективную реальность имеет статус «самоосуществляющегося пророчества». Джордж Келли в одной из своих работ критиковал феноменологию со сходных позиций: «Вопрос для человека не в том, существует ли реальность или нет, а в том, что он может с ней сделать».

Если ему удастся с ней что-нибудь сделать, он может не волноваться, существует она или нет. Если ему не удастся с ней ничего сделать, он бы лучше озаботился, существует ли он сам» [29, р. 25].

В другой, классической работе «Психология личностных конструкторов» [28] Келли формулирует несколько базовых допущений о мире, исходных аксиом. Первое: мир реально существует и относительно познаваем, т. е. человек постепенно движется от меньшего к большему его пониманию. Второе допущение: мир интегрален, целостен, он не делится на части и функционирует как единое целое, все в мире взаимосвязано. Третье: мир движется по оси времени, он изменяется по отношению к самому себе. Мир не равен самому себе, изменение — это форма его существования. Вспомним определения: время — это то, чем предмет отличается от самого себя, а пространство — то, чем он отличается от другого предмета [19, с. 233].

Во-вторых, мир отличается от среды и не сводится к среде. Он целостен, но не единствен. Мир выходит за рамки актуального, того что окружает субъекта здесь и сейчас, он находится за рамками данной ситуации, за пределами перцептивного поля, он существует также в прошлом и в будущем. Мир может быть желательным или нежелательным, он может быть миром прогноза или миром опасения, он может быть идеальным миром, он может быть возможным миром. Есть еще и внутренний мир. Есть, таким образом, много разных миров, которые сложным образом между собой соотносятся.

Одновременно мы строим идеальный мир, противоположный неидеальному, реальному миру, который всегда несовершенен. Это представление о должном, каким мир должен был бы быть, утопия, основанная на системе идеалов. Амброз Бирс в своем известном «Словаре Сатаны» более 100 лет назад определил будущее как «... тот период времени, когда дела наши процветают, друзья нам верны и счастье наше обеспечено». Но как отметил сравнительно недавно другой остроумный мыслитель, Феликс Кривин, «Если бы между прошлым и будущим не было настоящего, то все плохое было бы уже позади, а впереди было бы только хорошее». Будущее — это не просто воображаемый мир, он задает нам ориентир, вектор, по которому мы движемся, который служит нам для того, чтобы направлять нашу активность в определенную сторону. Могут быть миры-альтернативы. В современной физике (не только в научной фантастике) обсуждается идея множественности миров, помимо того мира, в котором мы живем. В языке существует такая форма, как сослагательное наклонение, выражающая идею альтернативности, множественности миров и нарративов. Искусство — это как раз инструмент для построения множества возможных альтернативных миров, альтернативной истории, альтернативной географии. Мир размножается, раздваивается; возникает порой опасность заиграться с фантазийными множественными мирами.

Драма российской интеллигенции коренится, на мой взгляд, именно в этом: она оказалась очень успешной в конструировании системы идеалов и того

правильного мира, который должен когда-то быть, но остановилась перед проблемой перехода от несовершенного нынешнего мира к идеальному будущему миру. Эта проблема всерьез не рассматривалась, она просто игнорировалась. Многие интеллигенты уходили в идеальный мир и очень комфортно в нем пребывали, стараясь удалиться от настоящего нынешнего несовершенного мира, пока этот мир их не настиг. Основная проблема, с которым наше общество сейчас сталкивается, — проблема дискредитации идеалов, возникающая по причине как раз того, что оказался не протроен вариант перехода от нынешнего несовершенного к будущему совершенному миру. Привлекательные идеалы оказались неработающими.

Идеальные миры есть часть внутреннего мира. Внутренний мир связан с личностью, задает основное содержание личности, создает для нее точку опоры, основу относительной независимости человека от внешнего мира, более надежную, чем мир идеалов. Для нас внутренний мир выступает точкой опоры как раз потому, что он представляет собой что-то в достаточной степени независимое, автономное от внешнего. Человек может искать и найти опору во внутреннем мире, даже когда он не находит ее во внешнем, и уходит во внутренний мир, когда внешний мир неблагоприятен. В. Франкл [24] показал и доказал на опыте концлагеря, что даже в самых ужасных внешних условиях можно найти ресурсы внутри. Можно изменить отношение, можно измениться самому, и это помогает не только вынести ситуацию, но и выжить физически.

Любая возможность воздействовать на внешний мир основана на наличии внутреннего. Животные, у которых нет внутреннего мира, не могут воздействовать на внешний мир, ибо являются сами его частью. Их поведение имеет физическое следствия, но лишь в цепи событий, которая системой детерминации заранее предусмотрена и заложена в них как программа. Они не могут вести себя иначе, чем по императивной логике мира внешнего. У человека же наличие автономного внутреннего мира дает ответ на вопрос, как мы можем управлять сами собой, расщепляясь на субъект и объект. Этим вопросом задавались, пытались на него ответить, многие философы и психологи. Проблема управления своим собственным поведением, самодетерминации, представляет собой, с моей точки зрения, главный узел ключевых вопросов, где сходятся философская антропология, психология и некоторые другие дисциплины.

В-третьих, все наши миры, даже внешний мир, который мы называем реальностью, мы сами же конструируем. Это не просто механическое отражение и запечатление той реальности, которая «есть». Как сформулировал Дж. Келли еще в 1955 г., мы всегда из доступного нам потока стимуляции и информации конструируем мир, и всегда можно сконструировать его по-разному, даже если говорить о том мире, который мы рассматриваем как настоящий, подлинный [28]. Сознание строит мир, протяженный в пространстве и во времени, и мы, имея некоторую свободу по-разному строить мир, как говорил А.Г. Асмолов [1], конструируем миры, выбираем, в каком мире, по

каким законам и какой логике будем жить. Даже в мире, в котором мы живем, считая его реальным, есть многое, что находится за пределами непосредственного повседневного опыта. Есть, например, Америка и Индия. В Америке я был, а в Индии не был, но они обладают для меня примерно одинаковой степенью достоверности, хотя одну я непосредственно щупал, а другую нет. Когда-то существовало представление, что есть страны, где живут люди с песьими головами. Это конструкция, которая по своим психологическим механизмам принципиально не отличается от мифологического конструирования Америки, населенной лишь миллионерами и безработными.

Одна из главных задач в процессе конструирования миров — это различение реального и нереального [16]. Любой человек в своей жизни ориентируется на какие-то критерии, выделяет опорные точки своего жизненного мира, которые он безоговорочно признает в качестве реально существующих. Хотя философская рефлексия может опровергнуть эти соображения, в практике каждый этим пользуется. «Кто может претендовать на знание того, какова реальность? Ответ — никто и все. Никто не может наверняка доказать, что он это знает, но каждый действует в уверенности, что он это знает» [27, р. 14]. Это представление практически оправданно и позволяет решать задачи, которые стоят в жизни каждого человека. Реальный мир для него один. Реальным мы считаем прежде всего то, что влияет на наши действия, с чем мы должны считаться, планируя их, в конечном счете — то, что порождает для нас осязаемые последствия. А действия в нереальных мирах последствий для нас не имеют.

Сознание (в отличие от психики) нужно человеку для того, чтобы конструировать: миры сущего, миры должного, а также миры возможного, дающие нам непосредственную точку опоры, с которой можно отнестись к самому себе и к возможным альтернативам в своем взаимодействии с миром, и позволяющие строить отношения с миром на новых, более высоких уровнях саморегуляции и самодетерминации [см.: 18]. Одна из функций сознания состоит в приписывании атрибутов реальности или нереальности (лжи, шутки, сказки и др.) тем или иным представлениям и репрезентациям [23]. Воображаемый мир, горный мир, пресловутый «тот свет» — они существуют на самом деле или нет? Ответ не столь важен; по большому счету, для функционирования человека в мире не так важна реальность «того света», как его идея. У. Джеймс в свое время показал, что по отношению к религии совершенно неадекватно задаваться вопросом, есть ли бог на самом деле, и приводить доказательства бытия божия или, наоборот, опровержения [5]. Возможно, сама значимость идеи Бога в том, что нельзя доказать или опровергнуть его бытие; он вносит в наше существование идею чего-то, что принципиально недоказуемо, во что можно верить или не верить, по отношению к чему можно самоопределяться; и в этом ценность и вызов веры. И тогда, конечно, прав Тертуллиан, сказавший «верую, ибо абсурдно», ибо только там, где невозможны доказательства, есть пространство для веры.

## Структура жизненного мира

На понятие жизненного мира, которое появилось у Гуссерля, опирался пионер экзистенциальной психологии и психиатрии Людвиг Бинсвангер, взгляды которого формировались под сильным влиянием ученика Гуссерля М. Хайдеггера. По Бинсвангеру, мир присущ только человеку, он одновременно общий у разных людей и индивидуален у каждого и позволяет человеку трансцендировать конкретные обстоятельства. Психологические проблемы и нарушения проявляются в разных формах неадекватного суждения или других искажений жизненного мира личности, поэтому главная задача экзистенциального анализа — понять своеобразный мир конкретного человека, особенности его организации. Структура жизненного мира включает три его «формы»: внешний мир (Umwelt) — окружающая нас предметная среда, совместный мир (Mitwelt) — пространство отношений с другими людьми и внутренний мир (Eigenwelt) — отношения с собственным «Я». Человек живет в этих трех мирах одновременно, и их сбалансированность является залогом душевного здоровья [см.: 2; 20].

Отчасти пересекается со структурной концепцией Бинсвангера плюралистическая онтология, которую построил в 1970-е гг. выдающийся философ Карл Поппер. Отправной точкой для Поппера служили взаимоотношения объективного и субъективного, и следуя традиции Платона, он различал три мира или «субмира»: «... первый — это физический мир, или мир физических состояний; второй — духовный (mental), мир состояний духа, или ментальных состояний; третий — мир умопостигаемых сущностей (intelligibles), или идей в объективном смысле, это мир возможных предметов мысли, мир теорий “в себе” и их логических отношений; аргументов “в себе” и проблемных ситуаций “в себе”» [21, с. 154]. При этом второй мир является посредником между первым и третьим, которые непосредственно не взаимодействуют между собой. Если первый и второй миры в схеме Поппера примерно соответствуют внешнему и внутреннему мирам, по Бинсвангеру, то третий мир Поппера не имеет аналогов у Бинсвангера. Поппер подчеркивает, что этот мир возникает как продукт деятельности человека и существует объективно, высказывая при этом соображения, перекликающиеся с идеями неклассической психологии Л.С. Выготского и ряда его последователей: «Я предполагаю, что когда-нибудь нам придется революционизировать психологию, рассмотрев человеческий дух как орган, цель которого — взаимодействовать с объектами третьего мира: понимать их, вносить в них свой вклад, участвовать в них и побуждать их оказывать влияние на первый мир» [21, с. 156]. А.А. Леонтьев [10] соотносит третий мир Поппера с понятиями ноосферы (В.Н. Вернадский) и семиосферы (Ю.М. Лотман).

Развитие представлений Бинсвангера о жизненном мире и дополнение ее четвертым компонентом обнаруживается в работах Эмми ван Дорцен, одного из сегодняшних лидеров экзистенциальной психологии и психотерапии в мире, вносящей большой

вклад в интеграцию различных школ и направлений. Она несколько модифицировала интерпретацию трех компонентов жизненного мира, описав их как природный мир, социальный мир и личный мир. Природный мир — самый фундаментальный из всех человеческих миров, потому что Бытие всегда укоренено в актуальном физическом присутствии в материальном мире. Второй мир, второе измерения Бытия — социальное, в котором люди взаимодействуют друг с другом разными способами. Третий мир — мир личный, внутренний, собственный, он охватывает все, что рассматривается как части Я, то, что мы называем словом «мое» [7, с. 71–93]. Наконец, отсутствующий у Бинсвангера четвертый мир ван Дорцен обозначает как духовный, или идеальный мир. Сначала она говорила «идеальный», потом она стала использовать понятие «духовный мир», включающий отношение клиента к миру, его убеждения и ценности. Для многих людей это сводится к религиозной составляющей существования, у других — нет, но большинство людей в состоянии оперировать идеями, которые отражают убеждения о жизни, мире, себе самом и пр. То есть духовный мир — это та область экзистенции, где люди создают смысл для самих себя и придают смысл вещам. «Понять идеальный мир человека — значит осмыслить, как этот человек создает представление о мире, ради чего он живет и за что согласится умереть» [7, с. 94]. Ван Дорцен ссылается на теорию Франкла, в частности, на его взгляды о ноэтическом, или духовном, измерении человеческого существования. Четвертое измерение в модели жизненного мира ван Дорцен отчасти перекликается, хоть и не совпадает, с «третьим миром» К. Поппера — если ван Дорцен говорит про мир смыслов, то у Поппера, скорее, речь идет о мире значений. Тем не менее между этими двумя конструкциями существует нечто общее; более детальный анализ этого вопроса выходит за рамки данной статьи. Жизненный мир образуется сочетанием всех этих четырех различных аспектов мира.

В отношениях человека с жизненным миром есть определенная симметрия, которая отмечалась в разных контекстах. На ранних этапах развития психологической науки главным критерием успешности и решения задач развития выступала, по аналогии с другими видами, адаптация человека к окружающему миру. Постепенно, однако, однобокий императив адаптации стал сменяться более сбалансированными представлениями. Так, Г. Олпорт в 1937 г. определил личность как «динамическую организацию психофизических систем индивида, которая определяет уникальное приспособление индивида к его окружению» [25, р. 48], а в 1961 г. исключает из этого определения понятие приспособления: «Личность — это динамическая организация психофизических систем индивида, которая обуславливает характерное для него поведение и мышление» [26, р. 28]. Более конкретно выражает суть неадаптивной составляющей личности А.Н. Леонтьев. Движение развития личности, пишет он, «... начинается с того, что субъект действует ради поддержания своего существования; оно приводит к тому, что субъект поддерживает свое су-

ществование ради того, чтобы действовать — делать дело своей жизни, осуществлять свое человеческое назначение» [11, с. 225].

Но, возможно, первым психологом в мире, кто поставил под вопрос универсальность понятия «адаптация» и критерий адаптации, был А.Ф. Лазурский, который в своей опубликованной десятилетие спустя после его смерти в 1917 г. книге «Классификация личностей» ввел «принцип активного приспособления личности к окружающей среде» [9, с. 8]. На низшем уровне влияние внешней среды и внешних обстоятельств преобладает над собственно личностными характеристиками; среда подчиняет себе «... слабую, разрозненную психику малоодаренного человека» и на этом уровне люди оказываются недостаточно приспособленными [9, с. 18]. Среда формирует их по своей логике. На среднем уровне люди «... обладают большей способностью приноровиться к окружающей среде, найти в ней свое место и использовать ее для своих целей» [там же]. Они более сознательны, обладают большей инициативой, поэтому выбирают себе род занятий, соответствующий их склонностям и задаткам, работают продуктивно и с интересом и, в конце концов, будучи полезны обществу, оказываются в состоянии обеспечить себе и материальное благосостояние, и некоторый комфорт, физический и духовный. Их Лазурский называет приспособившимися. На высшем психическом уровне нам встречаются люди талантливые, высокоодаренные; здесь мы имеем дело с проявлениями творчества. Они проявляют те черты, которые им свойственны даже в неблагоприятных, новых и необычных условиях, поэтому они создают новые проявления, прокладывая дорогу другим [9, с. 18–19]. Людей этого высшего уровня Лазурский характеризует как «приспособляющих», т. е. они уже не приспосабливаются к окружающей среде, а стремятся приспособить ее к себе.

Таким образом, в реальности мира человека имеет место, наряду с императивом адаптации человека к миру, также императив активного преобразования мира человеком, в котором проявляется особое положение человека в ряду живых существ.

Богатую системную модель этой двойственности предложил Л.Я. Дорфман [6], введя понятие «двойственность качественной определенности взаимодействия индивидуальности с миром» [с. 31–37]. «Жизненный мир — это не только мир, в котором живет человек, но и человек, который создает свой жизненный мир. При таких исходных установках жизненный мир следует понимать как взаимоотношения и взаимодействия человека и мира, причем детерминируемые и человеком, и миром» [6, с. 31]. Индивидуальность в отношении с миром может выступать в двух аспектах: или это самодостаточная система, имеющая свою собственную логику, навязывающая эту логику миру, или индивидуальность может выступать как подсистема мира, как часть мира, которая в своем функционировании уподобляется миру. Мир тоже, с одной стороны, является целой сложной системой, а с другой стороны, может выступать как подсистема интегральной индивидуальности, может подстраиваться

под индивидуальность, а может оказывать давление на нее. И то и другое верно, но в одних контекстах на первый план выступает одно, в других — другое. Возникает симметричная система отношений между индивидуальностью и миром, которая напоминает известный образ «Инь-Ян». Не только мир вбирает индивидуальность, но и индивидуальность вбирает в себя мир, а может не вбирать. А.А. Леонтьев говорит про отношения человека с миром как про непрерывный диалог [10, с. 379]. Еще в свое время Ролло Мэй обратил внимание на то, что человек может занимать разные позиции по отношению к миру по своему выбору, может переживать себя и как субъекта, и как пассивный объект, переключаясь с одного состояния на другое. Именно в этом Р. Мэй видит фундаментальную дилемму человека. Оба состояния являются необходимыми в определенных ситуациях: мало пользы в том, чтобы пытаться вырвать управление автомобилем или самолетом у водителя или пилота, даже если он делает это хуже, чем следует. Другой пример Мэя: если психотерапевт, работая с пациентом, будет стремиться занять по отношению к нему позицию субъекта, то он не сможет услышать и вникнуть в то, что тот говорит. Однако, решая вопрос о целесообразности госпитализации в пограничных случаях, тот же психотерапевт неминуемо встает в позицию субъекта, принимая на себя ответственность за серьезное решение. «Наше сознание есть процесс колебаний между этими двумя полюсами. ... Моя свобода в подлинном смысле заключена не в моей способности быть “чистым субъектом”, но в моей способности испытывать и то и другое, жить в диалектическом взаимодействии» [30, с. 9]. Важно и то, и другое; более того, именно «... в диалектическом движении между этими двумя полюсами заключается развитие, расширение и углубление человеческого сознания» [30, с. 20]. А.А. Леонтьев говорит о непрерывном диалоге человека с миром [10, с. 379].

### К типологии жизненных миров

Понятие жизненного мира было введено в обиход как понятие идиографическое, описывающее феноменологию той уникальной реальности, в которой обнаруживает себя каждый человек. Однако наряду с уникальными жизненными мирами индивидов правомерно говорить о структурах жизненных миров, которые образуются в определенных сообществах людей, координирующих между собой свои действия и стратегии жизни.

Еще И. Ильф и Е. Петров замечали: «Параллельно большому миру, в котором живут большие люди и большие вещи, существует маленький мир с маленькими людьми и маленькими вещами. В большом мире изобретен дизель-мотор, написаны “Мертвые души”, построена Днепровская гидростанция и совершен перелет вокруг света. В маленьком мире изобретен кричащий пузырь “уйди-уйди”, написана песенка “Кирпичики” и построены брюки фасона “полпред.»» [8, с. 103–104]. Ильф и Петров писали свои бестселлеры про разборки внутри «маленького мира», которые в конечном итоге обламываются о «большой».

Вместе с тем представляется, что дело не столько в масштабе миров, сколько в их качественных характеристиках. Попытка феноменологически описать типические структуры разных жизненных миров привела к индуктивному вычленению критериев их различения и базовых типов [14]. Эти обобщенные структуры жизненных миров задаются совместно вырабатываемыми инвариантами отношений с миром и проявляют себя в сосуществовании в одном историческом пространстве-времени одновременно нескольких типов таких отношений, нескольких разных структур жизни, отличающихся по своим фундаментальным закономерностям. Они отчасти пересекаются и сталкиваются между собой, отчасти обходятся без каких-либо заметных взаимодействий, причем обитателям одного мира, как правило, совершенно непонятны и неприемлемы принципы организации жизни в других мирах. В одном мире физики проводят эксперименты и получают Нобелевские премии; в другом каждый день люди идут на завод или в офис, стоят у станка или сидят за компьютером, каждый вечер возвращаются обратно, ужинают и засыпают. В третьем мире дилеры торгуют наркотиками, и каждый не знает, будет ли завтра жив или нет, но сегодня он может купить все, что желает. Каждый из них убежден, что тот мир, который он знает, и есть единственный объективный мир, он так устроен.

Три общих критерия, позволяющих наиболее четко развести эти разные типы жизненных миров — *структура времени, соотношение индивида и общества и соотношение сущего, должного и возможного как ценностных критериев*. Выделение этих критериев не обосновано какими-либо априорными соображениями; речь идет о том, что по ним все три базовых типа жизненных миров обнаруживают четкие различия.

Первый тип жизненного мира исторически самый древний. Его можно обозначить как традиционалистская модель жизни, или *традиционалистский жизненный мир*. Это жизнь, основанная на репродукции, цикличности, гомеостазе. Доминирующим временем выступает прошлое, которое задает все ориентиры; настоящее должно быть повторением прошлого, а будущее — повторением настоящего. Как наши отцы делали, так наши деды делали, так и мы будем, и наши внуки. Отклонения от стандарта нежелательны. Типичным примером выступает мир традиционного земледелия, сельскохозяйственного производства: весной ты сеешь, летом пропалываешь, осенью собираешь урожай, зимой делаешь приготовления, и весной все начинается сначала. Это жизнь, в которой все идет по кругу, которая воспроизводит сама себя. Дети занимаются тем же самым, параллельно женятся, выходят замуж, рожают детей, которые опять занимаются тем же самым. Сельскохозяйственная модель является не единственным вариантом, но, пожалуй, наиболее характерным образцом этой циклической репродуктивной жизни. Во многих частях света такая организация жизненного мира и по сей день является доминирующей, в том числе в России. В плане отношений индивида и общества основополагающим принципом такого жизненного мира является коллективизм,



подчинение индивида обществу, интересам целого. Принцип жизни — подчинение норме. Можно сказать, что это мир скреп. На первом месте в этом мире стоит должное (как полагается), сущее играет вспомогательную роль, возможное — минимальную.

Второй тип жизненного мира можно обозначить как *гедонистический*, он ненамного моложе первого. Это образ жизни тех, кто не подчиняет свои интересы интересам социального целого, а противопоставляет их и делает традиционное общество средством удовлетворения своих потребностей. Это пираты, кочевники, авантюристы. В центре такого жизненного мира находятся индивидуальные, личные интересы, принципом жизни является самовыражение. Мироззренчески люди, идущие этим путем, ставят себя выше «толпы». Один из самых ярко выраженных культурных образцов такого жизненного мира — мир маркиза Де Сада. В нем нет никаких социальных норм, есть только личные потребности и интересы. В гедонистическом мире значимо только настоящее, «здесь и сейчас», в нем нет ни прошлого, ни будущего, а соотношение индивида и общества имеет характер паразитизма. На первом месте находится сущее (лови момент), вспомогательную роль играет возможное, должное незначимо.

Третий способ организации жизненного мира возникает, когда появляются люди, трансцендирующие не только систему социальных норм и правил, но и свои актуальные нужды, интересы и потребности. Строятся проекты, возникает прагматически обусловленная аккумуляция знания. Представляют этот тип жизненного мира поначалу мудрецы, брахманы, обитатели монастырей, где идет накопление знаний, конструктивных навыков, принципом становится самореализация — личный вклад в жизнь общества. Этот жизненный мир можно обозначить как «*прогрессистский*»; отношения индивида и общества основываются не на подчинении либо противостоянии интересов, а на том, что индивид берет на себя выражение перспективных интересов общества и становится по отношению к нему в какой-то степени в позицию лидера. Он создает то, чего нет в обществе, направляет или продвигает общество. Такой жизненный мир нацелен на будущее. В нем живет производство, наука, культура, производительный бизнес, который создает что-то, чего не было. Главная роль принадлежит возможному при вспомогательной роли должного; значимость сущего минимальна.

Каждый из этих миров живет своей жизнью, но трудности возникают на их границах. Существуют многочисленные художественные иллюстрации того, что происходит, когда один мир сталкивается с другим миром. Так, классический пример столкновения мира традиционалистского с миром гедонистическим — «Ревизор» Гоголя. Для жителей губернского города, чиновников взяточничество, поборы соотносятся не столько с гедонистической мотивацией, сколько с воспроизведением традиций, которые существовали и всегда будут существовать.

В любом стабильном обществе преобладает традиционалистский образ жизни; все революции затеива-

ются и осуществляются носителями прогрессистского жизненного мира. Выигрывают от них, однако, носители гедонистического жизненного мира, которые сами участия в общественных процессах не принимают. Находясь в паразитической позиции по отношению к обществу, они не могут существовать сами по себе, они не самодостаточны. Даже самое маленькое замкнутое общество, основанное на гедонистических принципах, существовать одно не может, оно может только паразитировать на традиционном или прогрессистском обществе. Революция приводит к смене господствующей традиционалистской модели моделью прогрессистской, которая потом опять постепенно видоизменяется в новую традиционалистскую модель.

При взгляде с позиции традиционалистского мира различия между прогрессистским и гедонистическим не видны, он их смешивает, соединяет в одно. Традиционалистский мир распространяет на прогрессистский мир негативные нравственные оценки, которые не без основания заслуживает мир индивидуалистский. Но традиционалистское общество их не различает.

Предлагаемая типология призвана привлечь внимание к базовым принципам организации жизненного мира как основе построения взаимоотношений между индивидами, а также между индивидом и социальными структурами. Очевидно, целый ряд проблем и конфликтов как во взаимоотношениях между большими социальными группами, так и между индивидами (например, между супругами) можно понять как проявление исходной несовместимости жизненных миров. Тем самым категория жизненного мира может стать основой конкретных исследовательских проектов.

## Заключение

В данной статье сделана попытка заземлить на уровне «теории среднего ранга» общеметодологические идеи Ф. Василюка, параллельно связав их с близкими соображениями других авторов, двигавшихся параллельным курсом. Жизненный мир раскрывается в ней, во-первых, как методологический принцип, лежащий в основе подхода к рассмотрению человеческой психики, сознания и личности; во-вторых, как реальность, с которой человек взаимодействует; в-третьих, как сложное системное образование, в котором можно выделить разные слои и которое может выступать одновременно и как всеобъемлющая система, и как подсистема другой системы; и, в-четвертых, как дифференциально-психологический конструкт, к которому можно подходить под углом зрения выделения его типологических вариантов. Не претендуя на какую-либо принципиальную новизну содержания, я рассчитываю, что проделанная работа расширит потенциальные возможности превращения пока еще довольно отвлеченного понятия жизненного мира в более удобный инструмент фундаментальных исследований и практической работы, рассматривая это как продолжение и духа, и буквы многогранной работы Ф. Василюка.

### Финансирование

Статья подготовлена в ходе работы в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и с использованием средств субсидии в рамках государственной поддержки ведущих университетов Российской Федерации «5-100».

### Funding

The article was prepared within the framework of the HSE University Basic Research Program and funded by the Russian Academic Excellence Project 5-100.

### Литература

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. М.: Смысл, 2002. 480 с.
2. Бинсвангер Л. Экзистенциально-аналитическая школа мысли // Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2001. С. 308–332.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
5. Джеймс У. Воля к вере. М.: Республика, 1997. 431 с.
6. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: Методологические и теоретические проблемы. М.: Смысл, 1993. 456 с.
7. Дорцен Э. ван. Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия. Ростов н/Д: Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. 216 с.
8. Ильф И., Петров Е. Золотой теленок // И. Ильф, Е. Петров. Собр. соч.: в 5 т. Т. 2. М.: ГИХЛ, 1961. С. 5–386.
9. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997. С. 5–266.
10. Леонтьев А.А. Методологические проблемы психологии: программа курса и вводные лекции // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 342–388.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2 изд. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
12. Леонтьев Д.А. Совместная деятельность, общение, взаимодействие // Вестн. высш. школы. 1989. № 11. С. 39–45.
13. Леонтьев Д.А. Психология смысла. М.: Смысл, 1999. 488 с.
14. Леонтьев Д.А. К типологии жизненных миров // 2-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. С. 114–116.
15. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности: основы неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / Под ред. А.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2006. С. 134–147.
16. Леонтьев Д.А. От слова к реальности: возможности языка и онтологический статус сообщения // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 47–53.
17. Леонтьев Д.А. Неклассический подход в науках о человеке и трансформация психологического знания // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В. Ахутиной, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2008. С. 205–225.

### References

1. Asmolov A.G. Po tu storonu soznaniya [Beyond consciousness]. Moscow: Smysl, 2002. 480 p.
2. Binswanger L. Ekzistentsial'no-analiticheskaya shkola mysli [Existential analytical school of thought]. In May R. (ed.), *Ekzistentsial'naya psikhologiya [Existential Psychology]*. Moscow: Aprel'-press; Eksmo-press, 2001, pp. 308–332. (In Russ).
3. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya [The psychology of experiencing]. Moscow: Publ. MGU, 1984. 200 p.
4. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii [Methodological analysis in psychology]. Moscow: MGPPU; Smysl, 2003. 240 p.
5. James W. Volya k vere [The will to believe]. Moscow: Respublika, 1997. 431 p. (In Russ).
6. Dorfman L.Ya. Metaindividual'nyi mir: Metodologicheskie i teoreticheskie problem [Metaindividual world: methodological and theoretical problems]. Moscow: Smysl, 1993. 456 p.
7. Deurtzen E. van. Prakticheskoe ekzistentsial'noe konsul'tirovanie i psikhoterapiya [Existential counseling and psychotherapy in practice]. Rostov-na-Donu: Assotsiatsiya ekzistentsial'nogo konsul'tirovaniya, 2007. 216 p. (In Russ).
8. Il'f I., Petrov E. Zolotoi telenok [The golden calf]. *Sobranie Sochinenii v 5 tt. T. 2* [Collected works in 5 vols., vol. 2]. Moscow: GIKhL, 1961, pp. 5–386.
9. Lazurskii A.F. Klassifikatsiya lichnostei [Classification of personalities]. In Lazurskii A.F. *Izbrannyye trudy po psikhologii [Selected writings in psychology]*. Moscow: Nauka, 1997, pp. 5–266.
10. Leontiev A.A. Metodologicheskie problemy psikhologii: programma kursa i vvodnye lektsii [Methodological problems of psychology: curriculum and introductory lectures]. In Akhutina T.V., Leontiev D.A. (eds.), *Psikhologiya, lingvistika i mezhdisciplinarnyye svyazi: Sbornik nauchnykh rabot k 70-letiyu so dnya rozhdeniya Alekseya Alekseevicha Leontieva [Psychology, linguistics, and interdisciplinary ties: academic writings on A.A. Leontiev's seventieth anniversary]*. Moscow: Smysl, 2008, pp. 342–388.
11. Leontiev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. 2 izd. Moscow: Politizdat, 1977. 304 p.
12. Leontiev D.A. Sovmestnaya deyatel'nost', obshchenie, vzaimodeystvie [Joint activity, communication, and interaction]. *Vestnik vysshei shkoly [High School Herald]*, 1989, no. 11, pp. 39–45.
13. Leontiev D.A. Psikhologiya smysla [Psychology of personal meaning]. Moscow: Smysl, 1999. 488 p.
14. Leontiev D.A. K tipologii zhiznennykh mirov [On the typology of life-worlds]. In Leontiev D.A. (ed.), *Vtoraya Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noi psikhologii: Materialy soobshchenii (4–5 may, 2004, g. Zvenigorod)* [Second National scientific-practical

18. Леонтьев Д.А. Зачем сознание? // Проблема сознания в междисциплинарной перспективе / Под ред. В.А. Лекторского. М.: Канон+; РООИ «Реабилитация», 2014. С. 93–98.
19. Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: AdMarginem, 1995. 547 с.
20. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии // Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэй. М.: Апрель-пресс; Эксмо-пресс, 2001, с. 141–200.
21. Поппер К. Объективное знание. М.: УРСС, 2002. 384 с.
22. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука 1997. 191 с.
23. Субботский Е.В. Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007. 423 с.
24. Франкл В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере. М.: Смысл, 2008. 173 с.
25. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation. N.Y.: Holt, 1937. XIV. 588 p.
26. Allport G.W. Pattern and growth in personality. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961. XIV. 593 p.
27. Bugental J.F.T. The Search for Authenticity: An existential-analytic approach to psychotherapy. 2nd ed. enlarged. New York: Irvingstonpubs., 1981. XXIV. 477 p.
28. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. N.Y.: Norton, 1955. XVIII. 1210 p.
29. Kelly G. Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly / B. Maher (Ed.). New York: Wiley, 1969. VIII. 361 p.
30. May R. Psychology and the human dilemma. Princeton, NJ: VanNostrand, 1967. VI. 221 p.
- conference on existential psychology: Proceedings]. Moscow: Smysl, 2004, pp. 114–116.
15. Leontiev D.A. Lichnost' kak preodolenie individual'nosti: osnovy neklassicheskoi psikhologii lichnosti [Personality as the transcendence of individuality: foundations of non-classical psychology of personality]. In Leontiev A.A. (ed.), *Psikhologicheskaya teoriya deyatel'nosti: vchera, segodnya, zavtra* [Psychological activity theory: yesterday, today, tomorrow]. Moscow: Smysl, 200, pp. 134–147.
16. Leontiev D.A. Ot slova k real'nosti: vozmozhnosti yazyka i ontologicheskii status soobshcheniya [From word to reality: the capacities of language and ontological status of a message]. *Voprosy psikholingvistiki* [Issues of psycholinguistics], 2006, no. 4, pp. 47–53.
17. Leontiev D.A. Neklassicheskii podkhod v naukakh o cheloveke i transformatsiya psikhologicheskogo znaniya [Nonclassical approach in human sciences and the transformation of psychological knowledge]. In Akhutina T.V., Leontiev D.A. (ed.), *Psikhologiya, lingvistika i mezhdistsiplinarnye svyazi: Sbornik nauchnykh rabot k 70-letiyu so dnya rozhdeniya Alekseya Alekseevicha Leontieva* [Psychology, linguistics, and interdisciplinary ties: academic writings on A.A. Leontiev's seventieth anniversary]. Moscow: Smysl, 2008, pp. 205–225.
18. Leont'ev D.A. Zachem soznanie? [Why consciousness?]. In Lektorskii V.A. (ed.), *Problema soznaniya v mezhdistsiplinarnoi perspektive* [The problem of consciousness in the interdisciplinary perspective]. Moscow: Kanon+; ROOI «Reabilitatsiya», 2014, pp. 93–98.
19. Mamardashvili M.K. *Leksii o Pruste (psikhologicheskaya topologiya puti)* [Lectures on Proust: Psychological topology of the way]. Moscow: Ad Marginem, 1995. 547 p.
20. May R. Vklad ekzistentsial'noi psikhoterapii [The contribution of existential psychotherapy] In May R. (ed.), *Ekzistentsial'naya psikhologiya* [Existential Psychology]. Moscow: Aprel'-press; Eksmo-press, 2001, pp. 141–200. (In Russ).
21. Popper K. Ob'ektivnoe znanie [Objective knowledge]. Moscow: URSS, 2002. 384 p. (In Russ).
22. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir [Human being and the world]. Moscow: Nauka 1997. 191 p.
23. Subbotskii E.V. Stroyashcheesya soznanie [Consciousness constructed]. Moscow: Smysl, 2007. 423 p.
24. Frankl V. Skazat' zhizni «Da»: psikholog v kontslagere [Saying yes to life: psychologist in a concentration camp]. Moscow: Smysl, 2008. 173 p. (In Russ).
25. Allport G.W. Personality: A psychological interpretation. New York, NY: Holt, 1937. XIV. 588 p.
26. Allport G.W. Pattern and growth in personality. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston, 1961. XIV. 593 p.
27. Bugental J.F.T. The Search for Authenticity: An existential-analytic approach to psychotherapy. 2nd ed. enlarged. New York, NY: Irvingston publs., 1981. XXIV. 477 p.
28. Kelly G.A. The Psychology of Personal Constructs. New York, NY: Norton, 1955. XVIII. 1210 p.
29. Kelly G. Clinical psychology and personality: the selected papers of George Kelly. Maher B. (ed.). New York, NY: Wiley, 1969. VIII. 361 p.
30. May R. Psychology and the human dilemma. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1967. VI. 221 p.

## Субъективная онтология и жизненный мир личности

**Е.Е. Сапогова\***,  
ФГБОУ ВПО МПГУ, Москва, Россия,  
*esapogova@yandex.ru*

Предложена авторская трактовка системообразующей роли субъективной онтологии в становлении содержания жизненного мира человека. Показано, что само осуществление жизненного пути принуждает личность мыслить онтологически, объясняя себе на основе накопленного опыта, как устроена реальность, и выстраивая версию причин и следствий собственного существования в нем. Решая задачи саморазвития и конструируя личные истории, человек опирается на ряд предельных онтологем («судьба», «случайность», «свободная воля»), каждая из которых порождает разные фокусы интерпретации опыта и определяет индивидуальную семантику возможных жизненных событий: если доминирует онтологема свободной воли, самоинтерпретация построена преимущественно как объяснение поступков человека; если человек верит в предопределенность всего судьбой, в фокусе оказываются жизненные свершения; если для него всем властвует случай, то жизнь воспринимается как совокупность непредсказуемых происшествий. Принятые предельные онтологемы стимулируют преобладание в самоинтерпретации одного из психических процессов (веры, мышления, интуиции) и тем самым задают три возможных фрейма для трактовки жизненного пути: судьба—свершение—вера; случайность—происшествие—интуиция; свободная воля—поступок—мышление. Жизненный мир представлен как пирамида, вершину которой образует субъективная онтология, выполняющая по отношению к нему системообразующую функцию, а грани — его гносеологическая, аксиологическая, праксеологическая и символическая плоскости.

**Ключевые слова:** субъективная онтология, онтологема, жизненный мир.

## Subjective Ontology and the Individual's Lifeworld

**E.E. Sapogova,**  
Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia,  
*esapogova@yandex.ru*

The author proposes an interpretation of the core role of subjective ontology in the formation of the individual's lifeworld. It is shown that the actual implementation of the life journey obliges the person to think ontologically, explaining to oneself, basing on the accumulated experience, how the reality is arranged, and building a version of the causes and consequences of his own existence in it. Solving the tasks of self-development and constructing personal life stories, the individual relies upon some ultimate ontologemes ('fate', 'fortuity', 'free will'), each of which generates different foci of interpretation of self-experience and defines the individual semantics of possible life events: if the ontology of free will dominates, then self-interpretation is built primarily as an explanation of human deeds; if the person believes in the predetermination of everything by fate, then life fulfillment would be in the focus of his/her consciousness; if everything is dominated by the fortuity, then life is perceived as a set of unpredictable incidents. The assimilated ultimate ontologemes stimulate the prevalence in self-interpretation of one of

**Для цитаты:**

Сапогова Е.Е. Субъективная онтология и жизненный мир личности // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 35–45. doi: 10.17759/chp.2019150104

**For citation:**

Sapogova E.E. Subjective Ontology and the Individual's Lifeworld. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 35–45. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150104

\* Сапогова Елена Евгеньевна, доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (ФГБОУ ВО «МПГУ»), Москва, Россия. E-mail: esapogova@yandex.ru  
*Sapogova Elena Evgenievna*, PhD in Psychology, Professor, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. E-mail: esapogova@yandex.ru

the mental processes (belief, thinking, intuition) and thus set three possible frames for the interpretation of the life path: fate – fulfillment – belief; fortuity – incident – intuition; free will – deed – thinking. The lifeworld is represented as a pyramid whose top is formed by subjective ontology that performs a system-forming function in relation to it, and its facets are its epistemological, axiological, praxeological and symbolic dimensions.

**Keywords:** subjective ontology, ontologeme, lifeworld.

## Введение

Современная психология взрослого возраста, делая своим предметом характеристики целостного бытия человека в мире, нуждается в обогащении своего традиционного понятийного аппарата для лучшего понимания и объяснения тех процессов, которые определяют его становление на средних и поздних этапах онтогенеза. В последние несколько десятилетий заметно изменились акценты в научном познании сути человеческого развития в зрелом возрасте, потребовавшие новой методологии, в качестве которой выступила экзистенциальная психология: все больше речь идет о важности осознания «необходимости себя» [29], процесса самосозидания и самодетерминации [8; 25], рефлексии и оценивания полноты/неполноты своего существования, принятия и совершения своей жизни как целого [2; 4], выработке личной жизненной философии [36] и т. д., обозначающих новые феномены психической жизни человека и тем самым вовлекающих их в плоскость научного изучения.

Сведение развития во взрослости только к изменению психических функций, расширению диапазона социальных ролей или эмпирически наблюдаемым поведенческим трансформациям давно было осознано как недостаточное для понимания становления человека именно как человека с его самобытной субъектностью [34] и авторством собственной жизни [32]. Имеющийся терминологический аппарат в анализе личности и ее жизненного пути не всегда соответствует обнаруживаемой в исследованиях указанной новой феноменологии (еще В. Маяковский когда-то написал: «Как бедна у мира слова мастертская. Подходящее — где взять?»), поэтому без особого преувеличения можно сказать, что расширение круга объяснительных категорий становится сегодня определяющим направлением понимания существенных характеристик существования в мире «человека живущего», его попыток поиска смыслов и миссий индивидуального бытия.

В последнее время из экзистенциальной философии, культурной и философской антропологии, когнитивной лингвистики и других дисциплин в психологический анализ взрослости активно проникают и наполняются психологическим содержа-

Мир может войти в мой разум только в том случае, если структура этого разума в чем-то совпадает со структурой мира, если деятельность моего мышления так или иначе совпадает с бытием.

*Х. Ортега-и-Гассет*

нием такие понятия, как «бытие», «жизнь» (в ее небιологическом осмыслении), «жизненный мир», «смысл», «значение», «текстовая идентификация жизни», «выбор», «самоинтерпретация», «индивидуальная онтология», «персональная субкультура», «субъективная интенциональность», «габитус» и др. [30]. Среди них наибольшим объяснительным потенциалом, на наш взгляд, обладают те, которые позволяют моделировать и операционализировать режимы работы самосознания, связанные с реализацией функции «заботы о себе» [18; 45], указывающие на «спиритуализацию» [3] человеческой жизни, на возможности и способы ассимиляции и упорядочивания индивидуального опыта с целью самопонимания/самоинтерпретации и эффективной самоорганизации. Таковыми, на наш взгляд, потенциально выступают понятия субъективной онтологии и жизненного мира личности.

## Понятие субъективной онтологии

Чтобы стать событиями индивидуального сознания, исходные переживания, отражающие многообразные контакты человека с миром, должны быть категоризированы, подведены под некое понятие, представление, универсалию или ценность, принятые и усвоенные в процессах социализации и инкультурации. «Составление воображаемой структуры» есть ход сознания, попытка человека разобраться в жизненном многообразии, данном ему вовне и в нем самом. Чтобы распутать опыт, надо внести в него структуру смыслов» [21, с. 63]. Результатом такой работы сознания становится выстраивание человеком *субъективной онтологии*, отражающей индивидуальное полагание наиболее общих оснований любой выбранной для рефлексии темы, в том числе для понимания и интерпретации собственной жизни.

Субъективная онтология опирается на такой опыт человека, который для него значим, отражает его существенные полагания объектов и процессов реальности (в наших предыдущих работах мы обозначили его как экзистенциальный [39]). В этом плане она не обязательно является общим, научно и логически упорядоченным описанием всей из-

вестной человеку реальности, часто относясь лишь к «бытийствующим», доступным и интересующим его фрагментам универсума [12]. Она конструируется из переживаний, представлений, допущений, интуиции, веры, эмоций и т. п. конкретного субъекта, более или менее связно закрепляя их в его сознании в виде индивидуальной картины/образа мира, собственной космогонии, мифологии, субкультуры и т. п., и в этом плане может быть либо более чувственно, эмпирически, либо более рационально, либо иррационально-мистически и т. д. ориентирована [42, с. 96–97]. Будучи сосредоточенной на переживаниях и опыте единичного человека, субъективная онтология пытается зафиксировать и как-то объективировать «невыразимость чувственно-единичного» [28, с. 174].

Выстраивая субъективную онтологию по мере накопления экзистенциального опыта, человек концептуализирует для себя внешнюю и внутреннюю реальность, приводя их в некое, понятное ему, соотношение, конструирует и принимает получающуюся у него картину мира, вписывает себя и свою жизнь в образующуюся модель. Субъективная онтология не обязательно формулируется в форме строгих понятий, она вообще может быть выражена метафорами, символами и/или даже бытовыми описаниями. Также она является подвижной, мобильной структурой, зависящей от накапливаемых событий жизни человека, их переживания, интерпретации и концептуализации на разных временных этапах, приобретая большую определенность и устойчивость в старости — по мере того, как вся жизнь, в ее уже осуществленной человеком полноте, становится объектом осознания.

Но рефлексировав свое существование в мире и самоопределяясь собственными смыслами, человек не просто выстраивает приемлемую картину мира, не только создает жизнеописание или субъективную мифологию, занимаясь абстрактным «онтологическим конструированием», но пытается через них «обнаружить реальную онтологию — подлинную структуру бытия, в которой он живет» [33, с. 138], стремится понять ее горизонты и вписать в них свою жизнедеятельность. Рано или поздно перед каждым мыслящим субъектом встают вопросы сущностного характера: что есть бытие/мир, что есть я и где мое место в нем; в чем смысл и необходимость событий моего существования здесь-и-теперь; почему нечто для меня обладает смыслом и ценностью, а нечто другое — нет; зачем я делаю то, что делаю, или избегаю того, что должен делать и т. п.

Тем самым *само осуществление жизненного пути принуждает личность мыслить онтологически*, объясняя себе на основе накопленного опыта, как устроено мироздание, и выстраивая некую версию причин и следствий собственного существования и самоосуществления в нем.

Таким образом, онтологическое мышление и субъективная онтология (онтология субъективной реальности [14], внутреннего/жизненного мира личности [5; 10; 11; 49]) как его результат оказываются

связующим звеном между человеком и миром, одним из значимых аспектов *особой жизненной реальности*, в пределах которой строится и развивается сфера субъективного, осознаваемая как «Я-бытие», «мое бытие», «бытие меня самого» [17], непосредственно переживаемый опыт [10].

Построение субъективной онтологии оказывается необходимым новообразованием в развитии взрослой личности и важным аспектом ориентировки в данной ей реальности, выполняя ряд функций. Первая функция состоит в том, что субъективная онтология выступает как фрейм или фильтр, определяющий общее восприятие и категоризацию впечатлений, исходящих от реальности. Она делает человека пристрастным к отдельным аспектам воспринимаемого и познаваемого бытия, заставляя видеть только их, но нередко полагая их полным, целостным и истинным бытием, согласующимся с его понятиями, ценностями и т. п. Вторая функция связана с тем, что с помощью принятой субъективной онтологии человек интерпретирует реальность, выстраивая на ее основе и в ее пределах другие объяснительные категории, строит свой смысловой тезаурус. Третья функция заключается в возможности на основании субъективной онтологии формулировать познавательные вопросы и решать в форме ответов на них смысложизненные задачи, встающие перед человеком, «проблематизировать» собственную жизнь. Четвертой функцией можно считать структурирование и упорядочивание внутренней реальности в пределах определенной логики, заданной предельными онтологемами.

На сегодняшний день субъективная онтология, будучи эксплицирована для наблюдения по преимуществу естественным языком и обыденным знанием, еще недостаточно исследована в философии и практически совсем не изучена в психологии, хотя без установления ее содержания и закономерностей функционирования невозможно до конца понять, что в действительности является «реально реальным» для человека [14], исходя из каких фреймов реальности он живет и действует [24].

Еще одна проблема состоит в том, что если для конструирования картины мира или субъективной мифологии бывает достаточно пережитого катарсиса, аналогии, идентификации или символизации, то построению онтологии необходимо как логическое понимание, так и перевод интуитивного самоощущения необходимости себя в решение практических задач саморазвития. Последнее делает построение индивидуальной онтологии важным аспектом «заботы о себе» [18; 45], превращая ее, фактически, в одно из условий построения собственной субъектности.

### **Субъективная онтология и жизненный мир личности**

Понятия субъективной онтологии и жизненного мира кажутся содержательно близкими и чуть ли не

синонимичными, но наш анализ предполагает их следующее различие: *субъективная онтология есть лишь одно из возможных измерений жизненного мира* наряду с другими (гносеологическим, аксиологическим, праксеологическим и т. д.), касаясь в основном обозначения его предельных границ.

По отношению к субъективной онтологии понятие жизненного мира представляется более широким, являясь для него исходной данностью, материалом (почти как у Дж. Китса: «Я ей — монарх [субъективная онтология], она мне — государство [жизненный мир]»). Одновременно построение субъективной онтологии можно считать первичным по отношению к другим возможным измерениям жизненного мира, поскольку для того, чтобы осуществлять хоть какую-то работу по номинации, категоризации, упорядочиванию, систематизации и т. п. непосредственного опыта, этому жизненному миру надо задать некую мыслимую субъектом граничность, конечность: как говорил Ю.М. Лотман, «то, что не имеет конца, то не имеет и смысла» [27, с. 417].

Современное понимание феномена жизненного мира восходит к феноменологии Э. Гуссерля [10; 11], определявшего его как обыденную, не вполне осознанную, но заслуживающую индивидуального доверия «почву» повседневной жизненной практики и опыта относительно мироустройства. Жизненный мир в его трактовке есть мир «изначальных и предельных очевидностей», «поле абсолютно любой практики, в которое устремлены все наши опытные, познавательные и деятельные акты» [47, с. 65]. Сегодня это понимание развивается представителями онто-феноменологического направления (Г. Бранд, Э. Штрёкер, П. Янсен, П. Прехтль [6]). В работах А. Шюца [49] с опорой на идеи Э. Гуссерля, М. Вебера, А. Бергсона, Дж. Г. Мида, У. Джеймса, М. Шелера жизненный мир был определен как непосредственно данная «интуитивная среда» человека — данная в момент переживания, т. е. в «чистом», субъективном (а потому целостном, анонимном и непосредственном) опыте. При ассимиляции опыта по отношению к этому жизненному миру у человека вырабатывается «круг уверенностей», задающих ему организованность и придающих определенные смыслы его феноменам. И уже в социологических контекстах Ю. Хабермас [46], синтезировавший феноменологию Э. Гуссерля с идеями Н. Хомского и символическим интеракционизмом Дж. Г. Мида, рассматривал жизненный мир в качестве ресурса/контекста для понимания и интерпретации взаимодействий и отношений человека и мира.

О необходимости психологического изучения онтологии жизненного мира как связующего звена между субъектом и бытием говорили К. Левин, Г. Мюррей, Г. Оллпорт, А. Энгьял, Ш. Бюлер и др., а в отечественной психологии С.Л. Рубинштейн [37] поставил вопрос о жизненном мире субъекта как о специфическом исследовательском предмете.

Типология жизненных миров была разработана Ф.Е. Василюком [5]. Постулируя факт изначальной связанности субъекта и мира, он попытался

рассмотреть, как переживаются/преодолеваются (гедонистически, реалистически, ценностно и т. д.) критические ситуации людьми с разными типами жизненного мира (внешне легкий и внутренне простой; внешне трудный и внутренне простой и т. д.). Его работа «Психология переживания», написанная в 1984 г., является источником многочисленных цитирований, хотя вопрос об основаниях этой типологии (использование категорий «простой—сложный», «легкий—трудный» в сопоставлении с «внешний—внутренний»), опирающейся на Аристотелево перекрестное противопоставление [15, схема 1], и сегодня нуждается в дополнительной аргументации.

Сегодня феномены жизненного мира активно изучаются со стороны жизненных стратегий [1], жизненного пути личности [26], вариантов жизни [13], жизненного пространства субъекта [23], индивидуального мира человека, его жизненного плана [47], жизненного поля личности [7], форм самобытия человека [31] и др.

В рамках обсуждения проблемы субъективной онтологии мы предлагаем гипотезу о возможных типах жизненного мира, отраженных в самоинтерпретации при построении автобиографии и подчиненных стартовому принятию личностью одной из предельных онтологем.

### Предельные онтологемы субъективной онтологии, используемые в самоинтерпретации опыта

Единицами субъективной онтологии являются *онтологемы*, на которых базируются все другие представления и знания человека («тело», «душа», «дух», «воля», «разум», «переживание», «субъект», «реальность» и др.). Онтологемы не выводятся конкретной личностью опытным путем, не доказываются, а воспринимаются и принимаются как *ментальные прецеденты*, по отношению к которым бессмысленно задавать вопрос «почему это так?». Они выступают как совокупность *аксиом* об устройстве мира, понятых и принятых как истинные конкретным человеком. По сути, это глубинные общие представления, изложенные человеком самому себе максимально просто на понятном ему языке. Впоследствии отдельные значения будут выделяться, исходя из уже принятых онтологем.

Социализация и инкультурация позволяют человеку освоить и принять ряд зафиксированных в конкретной культуре онтологем, используемых им в качестве граничных концептов, истинность которых невозможно ни доказать, ни опровергнуть. Таким образом, *онтологемы* выступают как предельные теоретические идеи (идеологемы, гносеологемы), заданные индивидуально мышлению изначально и лежащие в основе некоего устойчивого значения в культуре и транслируемого комплекса социальных практик. Осуществляя свой жизненный путь, решая задачи саморазвития и конструируя

личные истории, человек сознательно или бессознательно опирается на ряд онтологем, очерчивающих фрейм его жизненного мира, в пределах которого он упорядочивает и категоризирует то, что с ним происходит.

Имея в виду, что субъективная онтология «завязана» на самом человеке и опыте его жизни, мы выдвинули предположение, что в качестве опорных структур для самоосмысления и построения жизнеописания (автобиографии) он может принять предельные онтологемы *судьбы, случайности* или *свободной воли* [40; 41].

Судьбой традиционно называют непостижимую предопределенность событий и поступков человека. Для человеческого понимания судьба сначала обнаруживает себя как совершенно слепая непознаваемая сила, вовлекающая его во всеобщий жизненный поток, и лишь затем по прошествии времени раскрывается в качестве провидения. Это понятие появляется из культурной рефлексии максимально широкого контекста человеческого существования, в котором единичная жизнь оказывается лишь элементом значительно более мощной структуры мироздания, элементом системы бытия в целом. Эта трактовка связана также с мыслью М. Хайдеггера: пространство, в котором все, что бы ни понял, что бы ни постиг умом, что бы ни изобрел или нафантазировал человек, создано и устроено не им, а до его появления; и человек приступает к своей работе осознания и житнетворчества всегда тогда, когда бытие, в том числе и его собственное бытие, уже *есть*. Если жизненный мир есть абсолютная данность, которая *проживает-ся, переживается*, то судьбу как телеологическую детерминацию неких свершающихся событий нельзя в полном смысле слова *проживать*, ее действие можно только усмотреть в *уже свершившихся* эпизодах жизни или угадывать, предчувствовать в самом ее *течении* на основании уже свершившегося, ставшего индивидуальным опытом.

Принятие случайности (случая) в качестве предельной онтологемы указывает на то, что события человеческой жизни не подчиняются никаким известным на текущий момент закономерностям, могут спонтанно происходить или не происходить в определенных обстоятельствах, являясь *непредсказуемым, неопределенным, временным, частным, единичным явлением*. В противовес онтологеме судьбы случайность мыслится обыденным сознанием средоточием *множественности любых и принципиально непредсказуемых возможностей*.

Онтологема свободной воли апеллирует к персональной спонтанности, личной ответственности, «творческому произволу» человека, его относительной *независимости от наличных обстоятельств* и переживанию подконтрольности событий жизни человеческим мотивам, выборам, целям, устремлениям и пр. В этом случае полагается, что на основе собственных мыслей, интенций, решений человек может провоцировать появление в его жизни тех или иных событий, становиться их источником, причиной.

### Влияние предельных онтологем на самоинтерпретацию жизненного пути, отраженную в автобиографических повествованиях

Каждая из названных выше онтологем порождает разные фокусы интерпретации опыта и определяет индивидуальную семантику событий, возможных в человеческой жизни.

Так, если в сознании доминирует онтологема свободной воли, самоинтерпретация может быть построена преимущественно как объяснение *поступков* человека; если человек верит в предопределенность всего и вся судьбой, то в фокусе оказываются жизненные *свершения* (судьба «свершается», «ведет», «осуществляется», «разворачивается» как некая «программа»); если для него всем властвует случай, то жизнь может восприниматься как совокупность непредвиденных и непредсказуемых *происшествий* [50].

Поступки есть результат проявления собственной воли, спонтанности, ответственности человека. Они осуществляются путем персонального выбора, обдуманного решения, основанного на намерениях, когнициях, интенциях и т. п. человека. Свободная воля есть «способность строить свои действия согласно цели (в противоположность “причине”)» [19, с. 69], и это — сознательный, личностный способ жизни взрослого человека, отражающий его стремление к самостоятельности, а также условие его развития и творчества.

Свершения есть результат разворачивания определенной закономерности, с какой предшествующие выборы, поступки и пр. ведут человека к предопределенным ими последующим происшествиям в жизни [19]. В них как бы завершается некое действие, может быть, и начатое человеком по собственной воле, но затем вышедшее из-под его ведома и контроля. Здесь человек предстает как объект того воздействия, которое прямо или косвенно вытекает из активности, проявленной им ранее.

Случаи представляют собой любые комбинации исходов некоторого опыта, имеющие некоторую вероятность наступления [48]. В психологическом контексте речь идет о происшествиях, в которых человек является не субъектом, но вероятностно-возможностным объектом некоей непознаваемой им воли, начало и последствия действий которой непредсказуемы в пределах человеческого опыта. Они могут быть предчувствованы, предугаданы с помощью интуиции, но в целом остаются за пределами возможностей мышления.

Наш опыт анализа автобиографических историй показывает, что принятые человеком предельные онтологемы вовлекают в самоосознание и самоинтерпретацию разные психические процессы в качестве центральных, ведущих. При опоре на онтологему свободной воли автобиография строится как совокупность эпизодов жизни, упорядоченная в соответствии с понятным человеку направленным движением к некоей осознаваемой цели. В этом слу-



чае личная история содержит подробности выводов, заключений, замыслов, принятия решений, построения планов, оценок собственных возможностей и достижений. В них человек активно устраняет естественную жизненную неопределенность, внося в жизнеописание подходящую ему смысловую структуру. Такие тексты обычно когнитивны и фактологичны, в них отражен результат активной работы *мышления*, опоры на некую совокупность знаний и представлений.

При принятии онтологемы судьбы человек всячески подчеркивает имманентность своей связи с миром, императивность, неизбежность наступления неких жизненных событий, даже вопреки своим свободным интенциям и потребностям. В этом случае можно говорить о главенстве *веры* в некое семантическое единство мироздания, требующей от человека созерцания, погружения, растворения в универсуме, осознанного переживания своей общности с чем-то надличностным, большим, чем он сам.

Если личность исходит из онтологемы случая, то в центре автобиографических повествований оказывается некое неожиданное, незапланированное, ненормативное происшествие или череда происшествий, содержащих использованную/упущенную возможность, вне собственных побудительных действий человека повлиявших на его жизнь и/или личность в трагическую (хамартии) или счастливую (кайрос) сторону. Здесь рассказчик больше апеллирует к *интуиции*, позволяющей усматривать в жизненном потоке и использовать внезапно возникшие шансы для развития, трансформации.

Таким образом, принятые личностью предельные онтологемы задают три возможных фрейма для самоинтерпретации жизненного пути (судьба—свершение—вера; случайность—происшествие—интуиция; свободная воля—по поступок—мышление), а также, возможно, и некий общий модус существования, генеральную стратегию жизни, отношение к ней.

### Субъективная онтология как системообразующее измерение жизненного мира личности: возможные варианты

Вполне очевидно, что принятием предельных онтологем активность человека по отношению к собственному жизненному миру не исчерпывается. Отталкиваясь от идеи «философского квадрата» Д.И. Дубровского, смоделированного им для анализа субъективной реальности (сознания) [16], мы предположили, что гипотетически жизненный мир человека можно представить как пирамиду, вершину которой образует субъективная онтология (принятые личностью предельные онтологемы), выполняющая по отношению к нему системообразующую функцию, а грани — *гносеологическая* плоскость самоинтерпретации (система концептов, язык, смысловой тезаурус личности и т. д.), *аксиологическая*

плоскость (ценности, жизненные принципы и т. д.), *праксеологическая* плоскость (практикуемые модусы существования [38], жизненные стратегии, экзистенциальные логики [39], общая стилистика жизнеосуществления и т. д.), а также *символическая* плоскость (индивидуальная субкультура, персональная самосимволизация и метафоризация, личные прецеденты и апокрифы и т. д.).

Субъективная онтология проецируется на остальные плоскости (измерения) жизненного мира, во многом задавая их базовое содержание и являясь устойчивым, повторяющимся элементом жизненного мира. Это не значит, что личность, упорядочивая накапливающийся опыт, не использует иные категории, ценности или универсалии; речь идет о том, что ряд концептов начинает выполнять системообразующие функции для организации и интерпретации опыта, придавая им самобытность.

Так, если в качестве центрального онтологического измерения выступает сцепка «судьба—свершение—вера», то можно предположить, что в гносеологической плоскости жизненного мира в качестве системообразующих (объяснительных, ядерных) концептов выступают: судьба, рок, фатум, участь, доля, Бог (абсолют, высший разум и т. п.), вера, доверие, дух, душа, закономерность/закон, предопределенность, истина, вечность, уверенность, неизменность, нравственность, правильность, [высшая] справедливость, убежденность, надежда, единство, ожидание, необходимость, свершение, предсечение, планида и т. п. [9; 43]. Отметим, что речь не идет об обязательном наличии выраженной религиозной составляющей такого жизненного мира, хотя размышления русских философов Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, И.А. Ильина, Н.И. Лосского, В.С. Соловьева, П.А. Флоренского, А.С. Хомякова и др. нередко говорят в пользу такой стихийной/неосознанной религиозности.

В рамках аксиологического измерения можно говорить о ценности веры в отношениях человека с реальностью. Вероятно для него будет истинным и значимым переживание себя частью мироздания (как часть сущностного, обязательного целого), подчиняющейся единым всеобщим законам, находящейся в смысловом/семантическом резонансе с универсумом, в цепочке общих со-изменений. Чувство полноты и достаточности свершающегося бытия, переживание гармонии, красоты, блага, добра, истины, необходимости и обязательности всего, происходящего в жизни, могут становиться опорой для самоинтерпретации и самотерапии.

В праксеологическом измерении для человека, принявшего онтологию судьбы, можно говорить о тяготении к ожиданию, созерцательности, медитации, равному принятию как плохого, так и хорошего как жизненного блага, урока, пользы, о смирении, исполнении должного и т. п.

В символической плоскости особой эмоциональной насыщенностью могут обладать образы путеводной нити, книги (текста, надписи, завета), скрижали, дороги, пути, оберега, талисмана, ангела-хранителя,

всевидящего ока, указателя и т. п. Из фольклорно-паремического запаса своей культуры человек может извлекать соответствующие концепты («от судьбы не уйдешь», «всякому свой крест», «все в руках Божьих», «судьбу не обманешь», «доверься судьбе», «не искушай судьбу», «приговор судьбы», «игрушка в руках судьбы» и т. п.) и руководствоваться ими в жизни так, как если бы они были истинными.

Если в качестве центрального онтологического измерения выступает сцепка «свободная воля—поступок—мышление», то в гносеологической плоскости (в смысле словом личностном тезаурусе) центральными могут становиться такие концепты, как: направленное желание человека, его воля, свобода, активность, выбор, личность, Я, самость, мужество, поступок, деяние, ответственность, долг, принципы, предпочтения, побуждения, уверенность, власть, право, независимость, намерение, интенция, мечта и т. д. [20; 35].

Соответственно, в аксиологической плоскости высшей ценностью будет сам человек как субъект своей жизни с его целями, ценностями, знаниями, образованностью, умениями, психическими возможностями, способностями, «заботой о себе», субъектностью, направленностью, самодетерминацией и самоорганизацией и т. д.

В праксеологической плоскости это могут быть свободное волеизъявление, поступание, дерзание, риск с ответственным принятием его последствий, бесстрашие/смелость, преодоление неопределенности и страха перед ней, возможность влияния на большинство и меньшинство, отсутствие конформных интенций в поведении, самостоятельность, активность, самореализация, отсутствие/снятие ограничений, творчество, ассертивность и т. д. Субъект свободной воли независим не только во внешних действиях, но и во внутреннем плане, он вполне соответствует своему возможному образу жизни, обозначенному Э. Фроммом как «авантюра саморазвития».

Можно предполагать, что в символической плоскости этой форме субъективной онтологии могут соответствовать метафоры старта, начала, движения, энергии, созидания, борьбы, бунта, революции, вольного ветра, птицы в полете, парусника с надутыми парусами, стихии, простора, моря, природного раздолья, пространства, степи, перекрестков, вождя/вожака и т. п.

Если в качестве центрального онтологического измерения для человека выступает сцепка «случайность—происшествие—интуиция», то в гносеологической плоскости в качестве базовых могут быть значимыми такие концепты, как: случай/случайность, возможность/невозможность, удача/неудача, уникальность, неповторимость, совпадение, пересечение, предсказание, синхроничность, запрет/разрешение, угадывание, подстерегание, находка, везение/невезение, допущение, предположение, шанс, оказия, инцидент, риск, «авось», опасность, попадание в цель и т. п. [22; 44]. Часть этих концептов дуальны, поскольку случайности могут быть как позитивными

(и именно их ждут и на них надеются), так и негативными. «Полный опасности шанс» (Э. Брюдаль) — так можно было бы охарактеризовать семантику этой плоскости.

Аксиологическое измерение жизненного мира в этом случае могут образовывать такие ценности, как: надежда, вероятность, возможность, удача, уникальность, успех, находка, встреча, догадка, выгода, прибыль и т. п.

Праксеологическую плоскость могут характеризовать такие поведенческие ориентиры, как: надежда, ожидание, подстерегание, предугадывание, авантюризм, риск, встреча, везение, игра, фарт, пребывание в неопределенности, азарт, колдовство и пр.

В символической плоскости это, вероятно, могут быть образы колеса Фортуны, оракулов, гадалок, лотерей, казино, жребия, черной/белой полосы, разнообразных магических принадлежностей (рун, карт Таро, игральные кости, примет) и т. п.

Указанными моделями, безусловно, не исчерпывается разработка проблемы субъективной онтологии и возможных жизненных миров, но очерчивается, на наш взгляд, перспективная плоскость их возможного исследования, интерпретации и понимания.

## Выводы

1. Само осуществление жизненного пути принуждает личность мыслить онтологически, объясняя себе на основе накопленного опыта, как устроено мироздание, и выстраивая некую версию причин и следствий собственного существования и самоосуществления в нем.

2. Субъективная онтология есть способ упорядочения, осознания и концептуализации внешней и внутренней реальности человека, одно из возможных измерений жизненного мира наряду с другими (гносеологическим, аксиологическим, праксеологическим и т. д.), касаясь обозначения его предельных границ.

3. Осуществляя жизненный путь, решая задачи саморазвития и конструируя личные истории, человек опирается на ряд предельных онтологем, в качестве которых могут выступать «судьба», «случайность» или «свободная воля».

5. Каждая из этих онтологем порождает разные фокусы интерпретации опыта и определяет индивидуальную трактовку событий, возможных в человеческой жизни: если в сознании доминирует онтологема свободной воли, самоинтерпретация может быть построена преимущественно как объяснение поступков человека; если человек верит в предопределенность всего и вся судьбой, то в фокусе оказываются жизненные свершения; если для него всем властвует случай, то жизнь может восприниматься как совокупность непредвиденных и непредсказуемых происшествий.

6. Принятые личностью предельные онтологемы стимулируют также преимущественное использо-

вание в самоинтерпретации одного из психических процессов (веры, мышления, интуиции) и тем самым задают три возможных фрейма для трактовки жизненного пути: судьба—свершение—вера; случайность—происшествие—интуиция; свободная воля—поступок— мышление.

7. Жизненный мир человека можно представить как пирамиду, вершину которой образует субъективная онтология, выполняющая по отношению к нему системообразующую функцию, а грани — гносеологическая, аксиологическая, праксеологическая и символическая плоскости.

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18-013-00058.

#### Funding

This work was supported by grant RFBR № 18-013-00058.

#### Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека (Опыт персоналистической философии). М.: АСТ, 2006. 640 с.
3. Бердяев Н.А. Самопознание (Опыт философской автобиографии). М.: Мысль, 1991. 398 с.
4. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцания и умозрения. М.: Республика, 1994. 415 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: МГУ, 1984. 200 с.
6. Гайденоко П.П. Время. Длительность. Вечность: Проблема времени в европейской философии и науке. М.: Прогресс-Традиция, 2006. 464 с.
7. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21—28.
8. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э. Дисси и Р. Райана // Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. 332 с.
9. Гостева И.В. Концепт «духовность» в русской языковой картине мира: светские и религиозные компоненты // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 20. С. 44—48.
10. Гуссерль Э. Картезианские размышления: пер. с нем. М.: Наука, 2006. 320 с.
11. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология: введение в феноменологическую философию: пер. с нем. СПб.: Наука, 2013. 496 с.
12. Датыук С.А. Онтологизации [Электронный ресурс]. Киев: 2009. 417 с. // URL: <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm> (дата обращения: 22.04.2018).
13. Дружинин В.Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ, 2005. 135 с.
14. Дубровский Д.И. Гносеология субъективной реальности: к постановке проблемы // Эпистемология и философия науки. 2004. № 2. С. 35—55.
15. Дубровский Д.И. Лекция 3 (20 октября 2008 г.) [Электронный ресурс]. URL: <http://izlov.ru/docs/100/index-8664.html> (дата обращения: 22.04.2018).
16. Дубровский Д.И. Сознание, мозг, искусственный интеллект: сб. статей. М.: Стратегия-Центр, 2007. 272 с.
17. Иванов Е.М. Онтология субъективного. Саратов: Издательский центр «Наука», 2007. 200 с.
18. Иванченко Г.В. Забота о себе: История и современность. М.: Смысл, 2009. 303 с.
19. Ильенков Э.В. Свобода воли // Вопросы философии. 1990. № 2. С. 69—75.

#### References

1. Abul'khanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Life strategies]. Moscow: Mysl', 1991. 299 p.
2. Berdyaev N.A. O rabstve i svobode cheloveka (Opyt personalisticheskoi filosofii) [On slavery and human freedom (Experience of personalistic philosophy)]. Moscow: AST, 2006. 640 p.
3. Berdyaev N.A. Samopoznanie (Opyt filosofskoi avtobiografii) [Self- cognition (Experience of philosophical autobiography)]. Moscow: Mysl', 1991. 398 p.
4. Bulgakov S.N. Svet nevechernii: Sozertsaniya i umozreniya [The Light of the Eternal: Contemplation and speculation]. Moscow: Respublika, 1994. 415 p.
5. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of experience. Analysis of overcoming critical situations]. Moscow: MGU, 1984. 200 p.
6. Gaidenko P.P. Vremya. Dlitel'nost'. Vechnost': Problema vremeni v evropeiskoi filosofii i nauke [Time. Duration. Eternity: The Problem of Time in European Philosophy and Science]. Moscow: Progress-Traditsiya, 2006. 464 p.
7. Ginzburg M.R. Psikhologicheskoe sodержanie zhiznennogo polya lichnosti starshego podrostrka [Psychological content of the life field of the personality of the senior teenager]. *Mir psikhologii i psikhologiya v mire* [World of Psychology and Psychology in the World], 1995, no 3, pp. 21—28.
8. Gordeeva T.O. Teoriya samodeterminatsii E. Disi i R. Raiana. Psikhologiya motivatsii dostizheniya [The theory of self-determination by E. Desi and R. Ryan]. Moscow: Smysl; Akademiya, 2006. 332 p.
9. Gosteva I.V. Kontsept «dukhovnost'» v russkoi yazykovoii kartine mira: svetskie i religioznye komponenty [The concept of «spirituality» in the Russian language picture of the world: secular and religious components]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 2013, no 20, pp. 44—48.
10. Gusserl' E. Kartezianskiye razmyshleniya: per. s nem. [Cartesian Meditations]. Moscow: Nauka, 2006. 320 p. (In Russ.).
11. Gusserl' E. Krizis evropeiskikh nauk i transtsendental'naya fenomenologiya: vvedenie v fenomenologicheskuyu filosofiyu: per. s nem. [The crisis of European science and transcendental phenomenology: Introduction to Phenomenological Philosophy]. Sankt-Peterburg: Nauka, 2013. 496 p. (In Russ.).
12. Datsyuk S.A. Ontologizatsii [Elektronnyi resurs] [Ontologizations]. Kiev: 2009. 417 p. URL: <http://www.uis.kiev.ua/xyz/o.htm> (Accessed: 22.04.2018).

20. Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов: в 6 т. Т. 1. М.: Гнозис, 2007. 512 с.
21. Касавина Н.А. Экзистенциальный опыт: переживание пути и становление структуры? // Вопросы философии. 2013. № 7. С. 63–72.
22. Козина О.В. Семантика понятий дуальности «случайность—закономерность» в традиционной культуре // Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки. Философия, социология и культурология. 2011. Вып. 12 (104). С. 324–328.
23. Кондратова Н.А. Субъективная репрезентация жизненного пространства личности: дис. ... канд. психол. наук. М., 2009. 203 с.
24. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология». 1979. № 2. С. 3–13.
25. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 107–130.
26. Логинова Н.А. Жизненный путь человека как проблема психологии // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 103–110.
27. Лотман Ю.М. Смерть как проблема сюжета // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа / Под ред. А. Д. Кошелева. М.: Гнозис, 1994. С. 417–430.
28. Макаров М.Г. Развитие понятий и предмета философии в истории ее учений. Л.: Наука, 1982. 270 с.
29. Мамардашвили М.К. Необходимость себя. Введение в философию. Доклады, статьи, философские заметки. М.: Лабиринт, 1996. 432 с.
30. Микешина Л.А. Эмпирический субъект и категория жизни // Эпистемология и философия науки. 2009. Т. XIX. № 1. С. 5–15.
31. Некрасова Е.В. Теоретико-методологические основания исследования жизненного мира человека // Вестник БГПУ: Психологопедагогические науки. 2004. № 4. С. 81–89.
32. Низовских Н.А. Человек как автор самого себя. Психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности. М.: Смысл, 2007. 255 с.
33. Никитаев В.В. К онтологии множественности миров // Философия науки. Вып. 6. М.: ИФ РАН, 2000. С. 135–157.
34. Огнев А.С. Психология субъектогенеза личности. М.: МГУ, 2009. 137 с.
35. Петровых Н.М. Концепты «воля» и «свобода» в русском языковом сознании // Известия Уральского государственного университета. Гуманитарные науки: История. Филология. Искусствоведение. 2002. № 24. С. 207–217.
36. Поттер К. Какой мне видится философия // Путь в философию. Антология. М.: Университетская книга, 2001. С. 127–136.
37. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
38. Сапогова Е.Е. Автобиографирование как процесс самодетерминации личности // Культурно-историческая психология. 2011. № 2. С. 37–51.
39. Сапогова Е.Е. Лабиринты автобиографии: Экзистенциально-нарративный анализ личных историй. СПб.: Алтейя, 2017. 364 с.
40. Сапогова Е.Е. «Личная философия» субъекта: предельные онтологиемы автобиографирования // Материалы съезда РПО: в 3 т. Т. 2 / Под ред.
13. Druzhinin V.N. Varianty zhizni. Ocherki ekzistentsial'noi psikhologii [Life options. Essays on existential psychology]. Moscow: PER SE, 2005. 135 p.
14. Dubrovskii D.I. Gnoseologiya sub'ektivnoi real'nosti: k postanovke problemy [The epistemology of subjective reality: the formulation of the problem]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and Philosophy of Science], 2004, no. 2, pp. 35–55.
15. Dubrovskii D.I. Lektsiya 3 (20 oktyabrya 2008 g.) [Elektronnyi resurs] [Lecture 3, 2008, October, 20]. URL: <http://izlov.ru/docs/100/index-8664.html> (Accessed: 22.04.2018).
16. Dubrovskii D.I. Soznanie, mozg, iskusstvennyi intellekt. Sbornik statei [Consciousness, the brain, artificial intelligence]. Moscow: Strategiya-Tsentr, 2007. 272 p.
17. Ivanov E.M. Ontologiya sub'ektivnogo [Ontology of the subjective]. Saratov: Publ. tsentr «Nauka», 2007. 200 p.
18. Ivanchenko G.V. Zabota o sebe: Istoriya i sovremennost' [Self-care: History and modernity]. Moscow: Smysl, 2009. 303 p.
19. Il'enkov E.V. Svoboda voli [Free will]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 1990, no. 2, pp. 69–75.
20. Karasik V.I., Sternin I.A. Antologiya kontseptov: v 6 t. T. 1 [Anthology of concepts: in 6 vol. Vol. 1]. Moscow: Gnozis, 2007. 512 p.
21. Kasavina N.A. Ekzistentsial'nyi opyt: perezhivanie puti i stanovlenie struktury? [Existential experience: the experience of the life-path and the formation of the structure?]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 2013, no. 7, pp. 63–72.
22. Kozina O.V. Semantika ponyatii dual'nosti «sluchainost'—zakonomernost'» v traditsionnoi kul'ture [Semantics of the concepts of duality “fortuity-regularity” in traditional culture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki. Filosofiya, sotsiologiya i kul'turologiya* [Bulletin of the Tambov University. Humanitarian sciences. Philosophy, Sociology and Cultural Studies], 2011. Vyp. 12 (104), pp. 324–328.
23. Kondratova N.A. Sub'ektivnaya reprezentatsiya zhiznennogo prostranstva lichnosti. Diss. kand. psikhol. nauk [Subjective representation of a person's life-space. PhD (psychology) diss.]. Moscow, 2009. 203 p.
24. Leont'ev A.N. Psikhologiya obraza [Psychology of the image]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14 «Psikhologiya»* [Bulletin of Moscow University. Series 14 «Psychology»], 1979, no. 2, pp. 3–13.
25. Leont'ev D.A. Lichnostnyi potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personal potential as a potential for self-regulation]. In Leont'ev D.A. (ed.), *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personality potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl, 2011, pp. 107–130.
26. Loginova N.A. Zhiznennyy put' cheloveka kak problema psikhologii [Human life path as a problem of psychology]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1985, no. 1, pp. 103–110.
27. Lotman Yu.M. Smer' kak problema syuzheta [Death as a plot's problem]. *Yu.M. Lotman i tartusko—moskovskaya semioticheskaya shkola* [Yu.M. Lotman and Tartu-Moscow semiotic school]. Moscow: Gnozis, 1994, pp. 417–430.
28. Makarov M.G. Razvitie ponyatii i predmeta filosofii v istorii ee uchenii [The development of concepts and the subject of philosophy in the history of its doctrines]. Leningrad: Nauka, 1982. 270 p.
29. Mamardashvili M.K. Neobkhodimost' sebya. Vvedenie v filosofiyu. Doklady, stat'i, filosofskie zametki [Necessity of a self. Introduction to Philosophy. Reports, articles, philosophical notes]. Moscow: Labirint, 1996. 432 p.

А.О. Прохорова, Л.М. Попова, Л.Ф. Баяновой и др. Казань: Изд-во Казанского университета, 2017. С. 436–437.

41. Сапогова Е.Е. Случайность как онтологема биографических нарративов // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2017. Т. 7. Вып. 4. С. 286–307. doi: 10.21638/11/701/spbu16.2017.401

42. Семенов В.В. Две концепции онтологии // Философские исследования. 2006. № 3. С. 96–110.

43. Талапова Т.А. Концепт «вера/неверие» в русской языковой картине мира: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Абакан: 2009. 20 с.

44. Урбанович Г.И. Генетическая характеристика лексико-семантического поля «судьба, счастье, удача» в русском языке: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01. М.: 2007. 20 с.

45. Фуко М. История сексуальности—III: Забота о себе: пер. с фр. Киев: Дух и литера; Грунт; М.: Рефл-бук, 1998. 288 с.

46. Хабермас Ю. От картин мира к жизненному миру: тексты парал.: рус., нем. М.: Идея-Пресс, 2011. 128 с.

47. Хван Н.В. Взаимосвязь временной перспективы и ценностно-смысловой организации жизненного мира человека: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Томск: 2015. 211 с.

48. Чайковский Ю.В. О природе случайности. М.: Центр системных исследований — Институт истории естествознания и техники РАН, 2004. 280 с.

49. Шюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.

50. Эпштейн М.Н. Поступок и происшествие. К теории судьбы // Вопросы философии. 2000. № 9. С. 65–77.

30. Mikeshina L.A. Empiricheskii sub"ekt i kategoriya zhizn [Empirical subject and category of life]. *Epistemologiya i filosofiya nauki [Epistemology and Philosophy of Science]*, 2009, t. XIX, no. 1, pp. 5–15.

31. Nekrasova E.V. Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya issledovaniya zhiznennogo mira cheloveka [Theoretical and methodological foundations for the study of the human life world]. *Vestnik BGPU: Psikhologo-pedagogicheskie nauki [Bulletin of BSPU: Psychological and Pedagogical Sciences]*, 2004, no. 4, pp. 81–89.

32. Nizovskikh N.A. Chelovek kak avtor samogo sebya. Psikhosemanticheskoe issledovanie zhiznennykh printsipov v strukture samorazvivayushcheysya lichnosti [Human as the author of himself. Psychosemantic study of life principles in the structure of a self-developing personality]. Moscow: Smysl, 2007. 255 p.

33. Nikitaev V.V. K ontologii mnozhestvennosti mirov [To the ontology of the plurality of worlds]. *Filosofiya nauki [Philosophy of science]*, vyp. 6. Moscow: Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, 2000, pp. 135–157.

34. Ognev A.S. Psikhologiya sub"ektogeneza lichnosti [Psychology of subjectogenesis of personality]. Moscow: Publ. MGU, 2009. 137 p.

35. Petrovykh N.M. Kontsepty «volya» i «svoboda» v russkom yazykovom soznanii [Concepts of «will» and «freedom» in the Russian linguistic consciousness]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki: Istoriya. Filologiya. Iskusstvovedenie [News of the Ural State University. The Humanities: History. Philology. Art history]*, 2002, no. 24, pp. 207–217.

36. Popper K. Kakoi mne viditsya filosofiya [What kind of philosophy do I see?]. *Put' v filosofiyu. Antologiya [The path to philosophy. Anthology]*. Moscow: Universitetskaya kniga, 2001, pp. 127–136. (In Russ.).

37. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir [Human and the world]. Sankt-Peterburg: Piter, 2012. 224 p.

38. Sapogova E.E. Avtobiografirovanie kak protsess samodeterminatsii lichnosti [Autobiographical construction as a process of self-determination of a person]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2011, no. 2, pp. 37–51.

39. Sapogova E.E. Labirinty avtobiografii: Ekzistentsial'no-narrativnyi analiz lichnykh istorii [Labyrinths of autobiography: Existential-narrative analysis of personal life stories]. Sankt-Peterburg: Aleteiya, 2017. 364 p.

40. Sapogova E.E. «Lichnaya filosofiya» sub"ekta: predel'nye ontologemy avtobiografirovaniya [«Personal Philosophy» of the subject: ultimate ontologies of autobiography]. *Materialy s'ezda RPO (g. Kazan' 5–7 oktyabrya 2017 g.): v 3 t. T. 2 [Proceedings of the Russian psychological society: in 3 vol. Vol. 2]*. Kazan': Publ. Kazanskogo universiteta, 2017, pp. 436–437.

41. Sapogova E.E. Sluchainost' kak ontologema biograficheskikh narrativov [Fortuity as an ontology of biographical narratives]. *Vestnik of St. Petersburg State University. Psikhologiya i pedagogika [Bulletin of St. Petersburg State University. Psychology and pedagogy]*, 2017. Vol. 4, pp. 286–307. doi: 10.21638/11/701/spbu16.2017.401

42. Semenov V.V. Dve kontseptsii ontologii [Two concepts of ontology]. *Filosofskie issledovaniya [Philosophical studies]*, 2006, no. 3, pp. 96–110.

43. Talapova T.A. Kontsept «vera/neverie» v russkoi yazykovo kartine mira. Avtopef. diss. kand. filol. nauk. [The concept of «faith/unbelief» in the Russian language picture of the world. Ph. D. (Philology) Thesis]. Aбакан: 2009. 20 p.

44. Urbanovich G.I. Geneticheskaya kharakteristika leksiko-semanticheskogo polya «sud'ba, schast'e, udacha»

v russkom yazyke. Avtopef. diss. kand. filol. nauk. [Genetic characteristics of the lexical-semantic field «fate, happiness, luck» in Russian. Ph. D. (Philology) Thesis]. Moscow: 2007. 20 p.

45. Fuko M. Istoriya seksual'nosti—III: Zabota o sebe: per. s. fr. [The History of Sexuality-III: Self-care]. Kiev: Dukh i litera; Grunt; M.: Refl—buk, 1998. 288 p. (In Russ.).

46. Khabermas Yu. Ot kartin mira k zhiznennomu miru: teksty paral.: rus., nem. [From the pictures of the world to the life world]. Moscow: Ideya-Press, 2011. 128 p. (In Russ.).

47. Khvan N.V. Vzaimosvyaz' vremennoi perspektivy i tsennostno-smyslovoi organizatsii zhiznennogo mira cheloveka. Diss. kand. psikhol. nauk. [Correlation of the time-perspective and the value-semantic organization of the human life world. Ph. D. (Psychology) diss.]. Tomsk: 2015. 211 p.

48. Chaikovskii Yu.V. O prirode sluchainosti [On the nature of fortuity]. Moscow: Tsentr sistemnykh issledovaniy — Institut istorii estestvoznaniya i tekhniki Rossiiskoi Akademii nauk, 2004. 280 p.

49. Shyuts A. Smyslovaya struktura povsednevnogo mira: ocherki po fenomenologicheskoi sotsiologii: per. s angl. [Semantic structure of the everyday world: essays on phenomenological sociology]. Moscow: Institut Fonda «Obshchestvennoe mnenie», 2003. 336 p. (In Russ.).

50. Epshtein M.N. Postupok i proisshestvie. K teorii sud'by [Act and incident. To the theory of fate]. *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 2000, no. 9, pp. 65–77.

## 15 лет спустя: методологические вопросы оказания психологической помощи молодым людям Осетии, пережившим террористический акт в Беслане в школьном возрасте

**М.А. Гулина\***,  
ФГБОУ ВО МГУ, Москва, Россия,  
*marinagulina@mail.ru*

**А.А. Рамонова\*\***,  
ФГБОУ ВО СОГУ, Владикавказ, Россия,  
*ramonovaalena@gmail.com*

**А.А. Карлова\*\*\***,  
City University, Лондон, Великобритания,  
*karlova3812@gmail.com*

Описаны основные положения теории психологической травмы, в том числе идеи о травме как об «обоюдоостром мече» и концепции посттравматического личностного роста. Приводятся некоторые последние данные качественного исследования среди молодых людей Беслана, выживших во время захвата школы террористами в 2004 г., собранные в 2017–2018 гг.<sup>1</sup> Поднимаются вопросы о потенциальных долгосрочных последствиях непроработанности травмы, о возможности ретравматизации травмированных клиентов в ходе директивной психотерапии, о вероятности бессознательной передачи непроработанной травмы следующим поколениям. Обсуждаются принципиальные различия между медицинской и психологической моделями психотерапевтической помощи, в том числе разница между дискурсом «воздействия» и «взаимодействия» в ходе психотерапии. Подчеркивается неправомерность приравнивания душевного страдания к психическому заболеванию. Психологическое консультирование и психотерапия рассматриваются как трансформация скрытого потенциала психологического страдания человека в усиление его личности.

### Для цитаты:

Гулина М.А., Рамонова А.А., Карлова А.А. 15 лет спустя: методологические вопросы оказания психологической помощи молодым людям Осетии, пережившим террористический акт в Беслане в школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 46–55. doi: 10.17759/chp.2019150105

### For citation:

Gulina M.A., Ramonova A.A., Karlova A.A. Fifteen Years After: Methodology and Ethics of Psychological Help to Young Adults Who Survived Terror Act at Beslan School in Their Childhood. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 46–55. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150105

\* *Гулина Марина Анатольевна*, доктор психологических наук, профессор кафедры методологии психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Россия. E-mail: *marinagulina@mail.ru*

\*\* *Рамонова Алена Александровна*, психолог, психотерапевт, заведующая кафедрой инклюзивного образования, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова (ФГБОУ ВО СОГУ), Владикавказ, Россия. E-mail: *ramonovaalena@gmail.com*

\*\*\* *Карлова Анастасия Александровна*, психолог, научный сотрудник факультета психологии, СИТИ Университет (City University), Лондон, Великобритания. E-mail: *karlova3812@gmail.com*

*Gulina Marina Anatolyevna*, PhD in Psychology, Professor, Department of Methodology of Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: *marinagulina@mail.ru*

*Ramonova Alena Aleksandrovna*, Psychologist, Counselor, Head of Department of Inclusive Education, Faculty of Psychology, Khetagurov North Ossetian University, Vladikavkaz, Russia. E-mail: *ramonovaalena@gmail.com*

*Karlova Anastasia Aleksandrovna*, Psychologist, Researcher, Psychology Department, City University, London, UK. E-mail: *karlova3812@gmail.com*

<sup>1</sup> Исползованные в статье фрагменты интервью приведены с минимальным редактированием.

**Ключевые слова:** мультимодальная травма, шоковая травма, травма напряжением, отчуждение, дезорганизация, посттравматический рост, проработка травмы.

---

## Fifteen Years After: Methodology and Ethics of Psychological Help to Young Adults Who Survived Terror Act at Beslan School in Their Childhood

**M.A. Gulina,**

Moscow State University, Moscow, Russia,  
*marinagulina@mail.ru*

**A.A. Ramonova,**

North Ossetian University, Vladikavkaz, Russia,  
*ramonovaalena@gmail.com*

**A.A. Karlova,**

City University, London, the UK,  
*karlova3812@gmail.com*

Main concepts of a theory of psychological trauma including seeing trauma as «a double-edged sword», and a concept of posttraumatic personality growth are outlined. Some new data obtained from the most recent (2017–2018) qualitative study among young adults who survived terror act at Beslan school in 2004, are presented. Issues of potential long-term sequels of unmetabolized trauma; of a probability of a secondary traumatization of a patient under conditions of a directive psychotherapy; and probability of unconscious transmission of unmetabolized trauma to the next generations are raised. Fundamental differences between medical and psychological models of psychotherapeutic help including the differences between discourse of «impact» vs discourse of «reciprocity» are discussed. Fallacy of equating of mental suffering and illness is stressed. Psychological counseling and psychotherapy are considered as a transformation of a latent potential of suffering into strengthening of the ego.

**Keywords:** multiple trauma, shock trauma, strain trauma, alienation, disorganization, posttraumatic personality growth, metabolization of trauma.

---

Переживание горя, быть может, одно из самых таинственных проявлений душевной жизни.  
*Ф.Е. Василюк. Психология горя*

**Краткая историческая справка.** 1 сентября 2004 г. во время торжественной линейки, посвященной началу учебного года, произошел захват заложников в школе № 1 города Беслана (Северная Осетия). В течение двух с половиной дней террористы удерживали в заминированном здании 1128 заложников (преимущественно детей) в тяжелейших условиях, отказывая людям даже в удовлетворении минимальных естественных потребностей. На глазах у детей взрослые расстреливались и выкидывались из окна здания; заложники подвергались не только физиологической депривации, но и другим издевательствам. На третий день около 13:05 в школьном спортзале раздались взрывы, позже возник пожар, в результате чего произошло частичное обрушение здания и начались военные действия по освобождению здания от террористов. В результате теракта погибли 314 человек из числа заложников, из них — 186 детей. Всего, включая спасателей, погибли 333 человека, свыше 800 получили ранения разной степени тяжести. Значительное число пострадавших до сих пор нуждаются в постоянной медицинской помощи, так как они не восстановились от физических и психологических потрясений и травм. Основная часть пострадавших в террористическом акте в Беслане — дети и подростки школьного возраста. Правительство РФ, население России, представители многих государственных и общественных организаций (юристы, психиатры, психологи, педагоги, медицинские и социальные работники и др.) приняли активное участие в оказании различных видов помощи пострадавшим, прежде всего детям. Тем не менее, вопрос о долгосрочных последствиях этой массовой и полимодальной травмы остается неизученным.



## Травма и время

Согласно уже первым работам З. Фрейда «... любовью опыт, который вызывает расстраивающий эффект, такой как страх, тревога, стыд или физическая боль, может функционировать как травма» [8, с. 6]. Это определение, которое является одним из первых определений травмы, все еще принято в литературе, несмотря на то, что многие авторы считают его слишком общим. Развивая далее теорию травмы, Фрейд сделал несколько других важных шагов. В работе 1896 г. [15] он предположил, что человек забывает о травматическом опыте, вытесняя его; в работе 1915 г. «О вытеснении» [19] он писал о том, что вытеснение имеет дело с репрезентациями событий, мест, объектов, в то время как подавление имеет дело с аффектами, с чувствами. Травма — это относительное понятие, и ее степень зависит от серии различных факторов, например, личной установки, физического состояния человека, ситуационной возможности для действий и защиты, которые существовали непосредственно перед травмой или во время травматического события.

Есть три условия, которые особенно способствуют панике во время травматического события: первое — когда есть сигналы о том, что опасность приближается и не может быть предотвращена; второе — невозможно действовать, когда опасность наступила; третье — это потеря эмоциональных связей с теми, кого мы любим [16; 14]. Человек под влиянием этих трех факторов, скорее всего, будет видеть себя беспомощным субъектом, находящимся в условиях невыносимого лишения, депривации; он может чувствовать, что его тело повреждено или что он может умереть. Это особенно верно по отношению к детям, потому что дети действительно не знают, умрут они от наплыва сильных чувств или выживут. Как известно из историографии Беслана, один мальчик дошкольного возраста умер от сердечного приступа в школе на руках у матери (по материалам частной беседы с историком Беслана Н.И. Гуриевой).

Более позднее определение травмы, данное Фрейдом, звучит следующим образом: «Травма может иметь место также, когда человек абсолютно остановлен травматическим событием, которое потрясает основы его жизни, так что он теряет интерес к настоящему и будущему и оказывается постоянно в концентрации на прошлом» [18, с. 276]. Это потрясенное «Я», или, другими словами, такая дезорганизованная, распавшаяся личность, отличается от невротической личности, у которой симптомы формируются на основе бессознательного внутреннего конфликта. Заметим, что уже на заре создания теории травмы психоаналитики говорили об отношении травмы к настоящему и будущему времени, хотя она, казалось бы, является событием прошлого. Но бессознательное, как мы знаем, алогично и существует вне времени, что отчасти распространяется и на процессы памяти.

Обобщая более чем столетний период исследования травмы, можно выделить следующие основные

идеи психоаналитического понимания этого феномена. Во-первых, последствия травмы зависят не только от ее тяжести — существуют факторы, способствующие большей стойкости по отношению к травме, среди которых — эмоциональное состояние перед травмой, наличие дополнительных ресурсов, таких как поддержка или вера в поддержку. Во-вторых, эффект травмы зависит от фазы психологического развития, на которой находится человек. Речь идет не столько о возрасте, сколько о психологической зрелости личности. Именно поэтому история этой трагедии содержит свидетельства как о героизме детей и взрослых, так и о мощной регрессии к безграничному паническому состоянию даже у взрослых. В-третьих, травма рассматривается как «обоюдоострый меч» (*double-edged sword*) — она может вызывать фиксацию, травматический невроз, долговременные изменения характера, но также может способствовать развитию альтруистических тенденций, способности к самозащите, большей уверенности и зрелости. Тем не менее, массовые травмы, каковыми являются не только Холокост и Блокада Ленинграда, но и, несомненно, трагедия Беслана, обычно не «залечиваются» в ходе жизни одного поколения, а оказывают влияние также и на поколения последующие. В настоящее время эта идея, изначально психоаналитическая, принята и в психологии.

В современной литературе сопротивляемость травме (стойкость) рассматривается как способность к внутренней работе с травмой, метаболизации болезненного опыта для восстановления ПРЕДтравматического уровня функционирования. Возможность такого восстановления — довольно спорный, дискуссионный вопрос, и его сложность может быть сравнима с вопросом: «Правомерно ли ставить такую цель для психотерапевтического посттравматического лечения?». Другими словами, возможно ли возвращение человека к его ПРЕДтравматическому состоянию?

Например, несмотря на то, что дети Беслана были вовлечены в предельную и полимодальную травму, многие из них духовно выросли в условиях этого ужаса и последующих тяжелых событий. Это еще раз подтверждает идею П. Блоса-младшего (P. Blos, Jr.) и Р. Галатцера-Леви (R.M. Galatzer-Levy) [6, с. 197] о том, что травма как опыт может быть оценена только через ее воздействие на человека. Другими словами, смысл, значение, концепция травмы создаются человеком после прохождения через нее. Этим отличается психоаналитический взгляд на травму от бихевиорального, поскольку в последнем подходе травма рассматривается как событие.

Сравнительно недавно появившаяся концепция посттравматического роста [31] стала новым поворотом в развитии теории травмы. Ее авторы предложили идею *позитивных* психологических изменений, которые могут случаться как результат борьбы с очень опасным, провоцирующим, разрушающим травматическим событием. По их мнению, феномен посттравматического роста включает в себя следу-

ющие параметры: отношения с другими (например, большая близость, большее сострадание по отношению к другим); новые возможности (новые роли, встреча новых людей); силу личности (человек чувствует себя как личность сильнее); духовные изменения (человек чувствует, что он более связан духовно с кем-то или с чем-то); более глубокое принятие жизни. Следует отметить, что эта новая концепция напоминает идеи психоаналитика Н. Deutsch [10], которая писала о том, что личность в посттравматическом состоянии при определенном стечении обстоятельств может усиливаться и становиться более компетентной. Поврежденное Эго может укрепиться, человек может научиться более эффективно существовать в новых травматических ситуациях и более успешно справляться с травмой. Она утверждала, что неизбежная в условиях травмы внутренняя дезорганизация может дать возможность для более адаптивной реорганизации Эго, что, на первый взгляд, выглядит парадоксально.

Другие психоаналитики (E. Kris [21]; E. Glover [12]; S. Furst [20]; D. Casoni [9]) описывали такие виды травмы, как «шоковая травма», «травма давлением» («shock trauma», «strain trauma»), а также писали о маскирующей, экранирующей травме, когда человек, особенно ребенок, помнит какую-то картинку, за которой прячется еще более болезненная, травмирующая реальность. В посттравматическом состоянии может наблюдаться процесс изоляции опыта от его осознания, в более острых случаях это может вести к изолированию каких-то фрагментов личности от собственного осознания.

Ребенок может развить ряд защит, которые ограничивают его контакт с болезненным опытом, инкапсулируют его травму, и тогда он не осознает своих мыслей, чувств, потребностей, поскольку это невыносимо для него.

Уже в ранних психоаналитических работах и исследованиях описывалась первая травма ребенка, когда он переживает потерю близкого человека или угрозу этой потери, что было названо «страхом утраты объекта». [17, с. 136]. А. Фрейд, которая много работала с травмированными детьми во время и после второй мировой войны, подчеркивала тот факт, что дети бессознательно используют регрессию, чтобы избежать контакта с настоящим, с их чувствами в данный момент, потому что эти чувства слишком непереносимы, и таким образом ребенок уходит от болезненного опыта. Более поздние публикации подтвердили ее наблюдения. Так, например, A. Green и D. Kocijan-Hercigonja [13], исследуя механизмы совладания детей с войной, происходившей в стране авторов, заметили, что у детей развивались не только посттравматические симптомы, но и отчуждение (alienation). M. Macksoud и J. Aber [24] обнаружили, что более глубокая травма была прожита теми из детей, выживших в войну в Ливии, которые были свидетелями актов насилия, а также подвергались бомбежкам и обстрелу, по сравнению с теми детьми, которые переживали другие типы травмы. Таким образом, мы не можем создать некоторую «шкалу»

травмирующих событий, потому что это зависит от индивидуальной ситуации, в которую попадает ребенок или взрослый, и от его способа проживания этой ситуации. Здесь стоит отметить, что взрослые и дети в бесланской школе подвергались самым разнообразным видам насилия: пережили как травму напряжением, оставаясь в ситуации неизвестности и на грани уничтожения на протяжении трех дней, так и шоковую травму — сначала во время захвата школы террористами, потом во время штурма, предпринятого спасателями, когда вдруг нужно было начинать что-то делать, спасти себя и других. Более того, по свидетельству участницы Б.Г. (интервью от 6 мая 2018 г., возраст на момент теракта — 14 лет), для нее наиболее травматичным оказалось не пребывание в школе, а долгий путь восстановления после полученных ранений, когда она закрыла собой во время взрыва в столовой трехлетнего мальчика. Кроме многократных тяжелых операций и многолетнего лечения, продолжающегося до сих пор, она столкнулась с неверием врачей в ее выздоровление, угрозой утраты дееспособности.

Возвращаясь к исследованию M. Macksoud и J. Aber [24] о детях, выживших в войну в Ливии, стоит отметить, что они писали о крайней дезорганизации детей, проявившейся уже после их «спасения» от ужасов войны. Об этом свидетельствовали и специалисты, работавшие в Беслане, и родители детей. Однако другие факты показывают, что не все дети проживали очевидную регрессию. Как мы уже упоминали, некоторые дети и подростки показывали высокий уровень зрелости и героизма, и в то же время некоторые взрослые были настолько разрушены давлением, оказанным террористами, что не смогли оказать помощь не только детям, но даже себе.

Поэтому только на первый взгляд кажется неожиданным результат количественного (дисперсионного) анализа, выявивший, что значение по шкале «удовлетворенность жизнью» у молодых людей (как юношей, так и девушек), которые не были в заложниках, ниже этого же значения у бывших заложников. Здесь, на наш взгляд, проступает элемент посттравматического роста, когда выжившие лучше понимают ценность жизни и принимают ее. Это хорошо иллюстрирует следующий фрагмент из интервью (девушке А.О. было 10 лет на момент теракта; интервью проводилось в марте 2018 г.): «Я, конечно, точно оценить не могу, поменялась я или нет, потому что это был тот период, когда ты только рос, развивался, и ты не знаешь, какой бы ты был, если бы этого не было. Но все равно мир для тебя более... с одной стороны... очень хрупкий, а с другой — основательный. И людей ты больше любишь... ну да, потому что ты понимаешь, ты ценишь все абсолютно, абсолютно, каждую мелочь... не знаю... то, на чем люди обычные — другие люди, не стали бы заикливаться, акцентировать внимание. Мне кажется, вот я обращаю внимание на все, на каждую мелочь, и я стараюсь радоваться и как-то беречь это».

Сбор данных интервью с бывшими заложниками показал, что даже сегодня далеко не все пострадав-

шие и их родственники готовы говорить о прошлом, несмотря на то, что, казалось бы, историография Беслана — книги, интервью с журналистами, видеоматериалы — довольно обширна.

Знание особенностей осетинской культуры, историографии теракта, а также наш собственный опыт обследования и интервьюирования бывших заложников и членов их семей позволяют нам сделать вывод о том, что травматичное прошлое пока гораздо менее проработано мужчинами, чем женщинами. Следует помнить о том, что ожидания от мальчиков в Осетии принципиально отличаются от ожиданий от девочек, а на глазах у этих мальчиков расстреливали взрослых мужчин, их отцов и родственников, в то время как за стенами школы все три дня стояли другие мужчины, готовые броситься на помощь, пришедшие из самых разных уголков Осетии, включая и тех, чьи родственники не были захвачены.

Поскольку сбор данных интервью продолжается, а для проведения анализа нужен весь объем аудио- и текстового материала, то в рамках данной статьи мы остановимся только на том новом для нас материале, который касается непосредственно темы психологической помощи заложникам: того, как это было представлено в рассказах участников исследования.

Заметим, что вопрос о психологической помощи не задавался ни в одном из интервью, поскольку такой задачи не ставилось изначально. Более того, все вопросы были сформулированы в максимально нейтральной, проективной форме, например: «Что происходило с Вами в 2004 году?», «А что было дальше?», «Что Вам помогало восстанавливаться после теракта?», «Как бы Вы описали Вашу жизнь сейчас?», «Каким Вам видится ваше будущее?».

Размышляя о представлении о своем будущем у людей в посттравматическом состоянии, следует помнить о том, что оно может быть неким убежищем, способом отрицания травмы, а может быть симптомом процесса метаболизации, переработки травмы. В любом случае нас как исследователей интересовало, в какой временной точке своего жизненного пути данный человек сейчас находится, продвигается ли он в направлении восстановления, метаболизации травмы или есть некая психологическая остановка, фиксация на точке травмы. Мы также были готовы к противоречиям в собираемой информации как в пределах одного интервью, так и в собранном материале в целом, поскольку каждый участник был полон сильных, но противоречивых, амбивалентных чувств, где смешивались боль, гнев, любовь, тревога о будущем, о здоровье, о семье, о своем месте в жизни.

Дело в том, что весь известный общественности на сегодняшний день материал о Беслане при всей своей обширности носит довольно фрагментарный характер, например, по-прежнему существуют серьезные противоречия в ряде фактов этой трагедии и их интерпретации, начиная от числа террористов, захвативших школу, и заканчивая числом жертв,

поскольку в официальную цифру не вошли люди, скончавшиеся в результате отсроченных последствий пережитого. В связи с этим было бы странно ожидать, что нет противоречий в чувствах и мыслях людей, вспоминая эти события; поэтому ответ на вопрос «Где сейчас, в какой временной точке находятся молодые люди Беслана» не имеет однозначного ответа, даже когда мы имеем в виду конкретного человека. С одной стороны, они до сих пор находятся в прошлом, точнее в «past in present» («прошлое в настоящем»), Так, даже спустя 10 лет Амина Качмазова (8 лет на момент теракта) говорила следующее: «Я ненавижу 31 августа. Потому что понимаю: сегодня я была еще нормальным, обычным ребенком, но уже завтра произойдет то, что полностью изменит мою жизнь. Каждое 31 августа я закрываюсь в ванной и начинаю выть. Серьезно. Не плакать, не хныкать, а выть»<sup>1</sup>.

Многие заложники говорят о том, как по-разному они проживали эти три дня: в первый день они надеялись (а некоторые были уверены) что их скоро спасут; во второй день они чувствовали себя ненужными и совершенно одинокими, что «за пределами зала никого нет», «о захвате школы никто не знает»; на третий день все хотели и ждали любого исхода события — смерти или спасения — лишь бы это закончилось: «Господи! Быстрее бы нас уже всех здесь бабахнули, чтобы просто не мучиться. Просто взять, лечь, вот все бы это закончилось и все» (из интервью А.И., 12 лет на момент теракта). Другие участники говорили о том, что уже ничего не хотели, не было ни сил, ни надежды.

Одной из повторяющихся тем таких рассказов было несоответствие эмоционального состояния участников той форме и методам помощи, которые предлагались специалистами. Отрывок из интервью И.М. (11 лет на момент теракта, 2018 г.): «Когда в первый раз ко мне пришел психолог, к концу разговора вышло так, что я ее успокаивала. Она плакала, медсестры прибежали, отпаивали ее корвалолом. Что ты ей рассказала, спрашивают. Она попросила рассказать, что было в школе, и я рассказала. Я делала и говорила то, что они хотели услышать, чтобы они от меня отвязались. “Расскажи, как ты себя чувствуешь? Ты можешь цветом описать свое внутреннее состояние?” А у меня тогда был только серый цвет. Я поняла, что из-за этого нарвусь на идиотские разговоры и говорила: “Голубое небо вижу. Облака. Солнце”. Потом они выходили и говорили маме: “Она очень легко это перенесла”. Они на самом деле хотели помочь, но они не сталкивались с такими случаями. Растерянные были. Вообще, в России вся эта система плохо развита: психологи, психоаналитики... Я думала, если ты вышел из той мясорубки, то всё, у тебя зеленый свет на всю жизнь. Оказалось, это не так».

Интервью с И.П. (12 лет на момент теракта, 2017 г.): «...Я помню, мы были в Пятигорске, и вот тогда были психологи, молодые девушки какие-то, с

<sup>1</sup> Журнал «Сноб» (<https://snob.ru/selected/entry/80072>).

нами занимались. Но это были, знаете, больше игры, развлекали. Когда я училась в музыкальной школе, там была психолог-женщина, она занималась с такими детьми. И после занятия во дворе заставляла каждый раз проговаривать все, что происходило эти три дня. И в тот момент это для меня было адским адом. Я пошла в пятый класс, и тогда пошла в музыкальную школу еще. Если сказать, что я была вымотана и выжата... даже лимоном назвать себя невозможно, потому что у нас терапия была полтора часа, и я все полтора часа редела и полтора часа меня заставляли это все проговаривать. Это для меня было невозможно сложно, для меня, для ребенка». Интервьюер: «А что вам нужно было делать?». И.П.: «Каждый раз нужно было говорить, что с тобой происходило все эти три дня. Это (смеется) — непросто! Мне кажется, я тогда не спала вообще. Пара сеансов у меня была, а потом мама запретила мне туда ходить, и вот, я помню, я прямо вздохнула, когда это все закончилось. Мне неудобно было отказать (смеется), даже тогда (смеется)». Стоит помнить, что смех участников во время интервьюирования всегда носил нервный, защитный характер. Многие из них, так же как и в случае интервьюирования блокадников Ленинграда [4], сначала соглашались дать интервью, а потом с извинениями уклонялись от встречи.

Непроработанность бесланской травмы и сегодня проявляется как в текстах интервью, так и в эмоциональных реакциях участников, в невозможности для них говорить о своих переживаниях. Защищаясь от травматических воспоминаний, участники могут использовать такие механизмы, как, например, отрицание, смещение (displacement), проективную идентификацию. Защитные механизмы личности являются, как известно, очень динамичными образованиями и могут вести как к переработке, метаболизму травмы, так и к ее инкапсуляции. Например, в семье, где выжила только девочка, бывшая в школе, и ее папа, не отходивший от школы все те три дня, «никогда не говорили и не говорят об этом», и это было сказано ею в 2018 году, спустя 14 лет после трагедии. В таких случаях, поскольку речь идет о консервировании травматического опыта, о фиксации на нем, возрастает вероятность бессознательной, а иногда и сознательной передачи травмы из поколения в поколение.

Есть основания полагать, что в ряде случаев психологи, работавшие в Беслане, бессознательно или сознательно также предлагали детям уйти от их собственных детских чувств и чувствовать «как надо». Например, вот выдержка из уникального и в целом очень ценного труда А.Л. Венгера и Е.И. Морозовой [2, с. 117]: «Впервые пришедшего в Центр ребенка сначала познакомили с помещением. Ласково обняв за плечи (?)<sup>2</sup>, психолог подводил его к искусственному аквариуму (зона релаксации) и показывал, как плывут рыбки: “Видишь, красивые рыбки плывут все вместе, в одну сторону (?)...” Постояв у аквариума (?), психолог подводил ребенка к следующей зоне:

“Тут у нас гараж. Здесь много разных машин (?)... А тут — куклы и все, что нужно, чтобы с ними играть: посуда, мебель. Еще можно играть в парикмахерскую, или в магазин, или в больницу (?)”. Подведя ребенка к спортивной зоне, психолог объяснял: “Тут ребята прыгают с лесенки в бассейн. Это очень весело (?). А вот тренажер. Те, кто на нем занимаются, становятся самыми сильными и смелыми (?). Они потом никого и ничего не боятся (?) и даже могут прыгнуть в бассейн с самой верхней ступеньки”. Заметим, что «вода» (а заложники в школе почти умирали от жажды), «машины», «больница» могли быть наполнены пережитым ужасом для ребенка, а «лесенкой» была шведская стенка — такая же, как и в спортзале захваченной школы. Авторы объясняют это намерением «десенситизации» детей, но в этом опять видится философия и тактика «прикладывания одобренного метода» (по типу наложения пластыря) в случаях «острого ПТСР».

Впрочем, «... некоторые наиболее апатичные дети отказывались осматривать Центр» [2, с. 117], и мы бы предложили читателю подумать: что могло стоять за этим отказом в каждом отдельном случае? Вариантов может быть очень много, и именно за каждым отказом скрывалась своя, неповторимая травма. При общей «массовости» этой трагедии каждая травма была уникальна, и именно на это должно быть направлено внимание психолога-психотерапевта.

Другое «прикладывание» — в вопросе подбора определенных специалистов. Например [2, с. 67]: «Задачи психологической реабилитации детей и подростков, переживших тяжелую психическую травму, принципиально различны непосредственно после нее и несколько месяцев спустя. На первом этапе реабилитационная работа в целом может быть охарактеризована как медико-психологическая, на втором — как психолого-педагогическая. Этим определяется и подбор специалистов, осуществляющих такую работу».

Другими словами, принципиальная разница между двумя моделями: психотерапии как ВОЗдействия на пациента, что является декларируемой сущностью медицинской позиции, и ВЗАИМОдействия с ним, что является сущностью психологической и психоаналитической позиции [3], — все еще не осознается рядом специалистов.

Психологическая помощь детям не должна проводиться в директивном ключе, который может быть описан формулой «делай так, и тебе станет лучше». Вместо этого психолог-психотерапевт должен следовать за пациентом в его внутренней психической работе. Идея о том, что существуют универсальные методики, приемы для работы с травмой — например, «выговориться», «нарисовать шахидку», «уничтожить страх» (порвав рисунок), — является не только директивной, но и насильственной по своей природе, поскольку игнорирует ту временную точку, в которой в данный момент находится пациент. Вы-

<sup>2</sup> Вопросительные знаки поставлены авторами данной статьи в местах, требующих отдельного обсуждения.

сказывания участников по поводу оказанной им психологической помощи в ряде случаев показывают, что, пережив запредельное насилие во время теракта, они были вынуждены следовать в процессе своей психологической реабилитации за психологом, который решал, что они должны делать. При этом надо помнить о культурных особенностях осетинского народа, где, во-первых, уважение к старшим является абсолютной и безусловной нормой поведения и, во-вторых, «осетины не плачут» (широко известное высказывание пятилетнего заложника мальчика, перенесшего тяжелую операцию в московской больнице в 2004 г.).

### Медицинская и психологическая модели психотерапии и консультирования

Консультирование и психотерапия, как и психология в прошлом, были вынуждены бороться за свое место среди академических дисциплин. Рассуждая об истории психологических подходов к психотерапии, бесполезно вспомнить Д. Шлиена (J. Shlien), который писал: «Диагностика — это та область, где психология была принята психиатрией... На самом деле, поскольку само излечение было настолько неясным и малоэффективным, то диагностика стала главной областью "успеха". Психологи попросту были наняты работать в области психиатрии, и диагностика стала их защитным покрывалом, а также позволением быть включенными в профессию» [30, с. 159]. Р. Сандерс (R. Sanders) [29, с. 35], обсуждая вопрос о необходимости разделения психотерапии и медицинской модели лечения, заявляет следующее: «Нам нужно сохранять баланс и дистанцию для того, чтобы регулировать нашу дискуссию, прояснять какие-то моменты, хотя иногда дебаты служат противоположной цели — набросить одеяло на слона в углу. Я выражусь прямо. Медицинская модель психической болезни не работает, а на практике она ятрогенна, и, если я понимаю это, тогда нет нужды дискутировать на тему, надо ли объединяться с этим, принимать это или пересматривать». Он сравнивает тенденцию использования психологов только как психодиагностов, служащих интересам психиатрии, со свитой придворных голого короля из сказки Андерсена.

Есть много путей и подходов к тому, как размышлять о психическом здоровье. Как практики, мы вынуждены думать, как концептуализировать (описывать, формулировать) наш ежедневный опыт работы с пациентами. Здесь нужно определиться, какой модели мы придерживаемся: биологической, психологической, социальной, духовной или экзистенциальной. Может быть, речь идет об их комбинации, но тогда нужно проверить, совместимы ли эти модели, т. е. правомерна ли «интеграция»? Есть консультанты и психотерапевты, которые идут по другому пути, разрабатывая свою индивидуальную идиосинкратическую систему категоризации и диагностики, которую они используют для того, чтобы объединить,

показать связь между лечением и «симптомами», опытом, переживанием. Другие коллеги, такие как клиентоцентрированные терапевты, вообще отвергают диагнозы и дифференциальные подходы в лечении [29].

Сходное методологическое и этическое напряжение до сих пор существует между медицинской и психоаналитической моделями психотерапии. С одной стороны, хорошо известно, что именно медицина фрейдовского времени отвергала психоанализ — так, «первооткрыватель» шизофрении, знаменитый швейцарский психиатр Э. Блейлер (E. Bleuler), называл психоанализ «аутистическим мышлением в медицине». В контексте его позиции это был диагноз безумия и неизлечимости. С другой стороны, в настоящее время психоаналитические модели стали неотъемлемой частью мышления многих психиатров, как зарубежных, так и отечественных. И тем не менее психоаналитическая и психологическая позиция по отношению к пациенту принципиально отличается от медицинской. Достаточно вспомнить, что идея «нормальности—ненормальности» была опровергнута уже в ранних работах Фрейда и его соратников, и в этом можно увидеть глубокое родство психоаналитической и гуманистической психологии.

Заметим, что большинство психологов-консультантов и психологов-психотерапевтов не являются квалифицированными медиками и также не являются духовными гуру — наша работа основывается на психологических и социально-психологических теориях. Все психотерапевтические журналы полны статьями психологического, социологического и экзистенциального направлений. Почему же все-таки медицинская модель, берущая истоки в биологической психиатрии, до сих пор является столь влиятельной и доминирует в умах многих специалистов и широкой общественности?

Профессиональная реальность такова, что мы, психологи, не используем биологическую психиатрию и медицинскую модель в понимании психического нездоровья. Ряд коллег призывают к тому, чтобы отвергнуть вообще метафору «болезни» и предлагают говорить о дистрессе, страдании, напряжении. Возможно, нам, русскоговорящим практикующим психологам, нужно вообще отказаться от этого иностранного слова «дистресс», пока оно не стало новым психиатрическим диагнозом. Дело в том, что если мы думаем в терминах болезни, то мы видим болезнь и «лечим болезнь». Однако именно психологические исследования показали, что если мы «лечим болезнь», то и люди ведут себя как больные, причем часто в соответствии с «поставленным диагнозом».

Если же мы понимаем, что люди жаждут быть понятыми, увиденными, услышанными (это не означает, что пациент *должен говорить*, как это было в ряде случаев работы с выжившими заложниками Беслана), то мы не будем навешивать на них диагностические ярлыки и, тем более, не будем делать следующий за диагнозом шаг, а именно привязывать к навязанному диагнозу определенный тип «лечения». Приведенные примеры печально-

го опыта использования якобы психологического консультирования с выжившими заложниками бесланской школы показывают, что такое, по сути медицинское, мышление о посттравматическом состоянии человека приводит не к облегчению страданий, а к ретравматизации. Мы уже не говорим о том, что в глазах общественности страдает репутация нашей профессии.

Именно поэтому в свое время мы определили психологическое консультирование как такое языковое ВЗАИМОдействие, где происходит «... трансформация скрытого потенциала психологического страдания человека в усиление его способности к развитию и укрепление его собственной индивидуальности» [3, с. 253].

В то же время мы, безусловно, приветствуем «гуманизацию» психиатрического мышления, которая, например, позволила перестать смотреть на инвалидов и гомосексуальных людей как на больных. Эти люди, может быть, и другие, но они не больны. Вообще, идея «болезни» не так безобидна, как кажется, поскольку часто ведет к маргинализации и стигматизации человека. Ряд исследований показал, что стигма таких диагнозов, как шизофрения или личностное расстройство, ведет к инвалидизации человека. Безусловно, соматические болезни существуют, но душевное страдание лучше рассматривать вне контекста нормальности—ненормальности.

Заметим также, что видение психологически страдающих людей как больных отвлекает общество от истинных причин их страданий. Мы как психологи-профессионалы должны искать новые метафоры для описания психологического страдания; возможно, бороться за демедиализацию нашей профессии, нашей жизни, а не способствовать разработке все более тонких диагнозов. С. Мадиган (S. Madigan) сформулировал это следующим образом: мы должны помочь трансформации «незнающих пациентов» в «знающих людей» [23, с. 97].

### Душевные страдания не являются болезнью

Аргументы в пользу того, что душевные страдания не являются болезнью, не новы. Например, согласно J. Read [27], люди, которые страдали от сексуального использования, гораздо с большей вероятностью могут получить диагноз шизофрении, в то время как люди, выросшие в условиях бедности и этнической дискриминации, с гораздо большей вероятностью получают диагноз психоза, но отличного от шизофрении. Сходным образом неблагоприятное воспитание ребенка в условиях плохого ухода, его отвержения, его использования высоко коррелирует с вероятностью развития у него гиперактивности и проблем с вниманием, более низкой успеваемостью, проблемами со сверстниками в школе, более ранним поступлением на психиатрическое лечение и более частыми обращениями к психиатрам.

Другие данные [28] говорят о том, что существуют очень незначительные различия: а) в распределении

нейротрансмиттеров; б) структуре мозга; в) уровне активности различных областей мозга между людьми, получившими психотический диагноз, и людьми без такого диагноза, но страдавшими от тяжелых условий в детстве. Например, мозг психологически травмированных детей показывает сходные структурные и функциональные изменения по сравнению с людьми, диагностированными как люди с психотическими нарушениями. Исследования П. Брегина (P. Breggin) [7], Р.П. Бенталла (R.P. Bentall) [5], Т. Линча (T. Lynch) [22], Дж. Монкрифф (J. Moncrieff) [25; 26] и других показали, что нет убедительных научных доказательств специфической биохимической дисфункциональности, связанной с определенными психиатрическими расстройствами. Так, например, депрессию традиционно, на основе косвенных результатов лабораторных исследований, связывают с низким уровнем серотонина или норадреналина, однако до сих пор это не доказано прямыми исследованиями: у пациентов не измеряли уровень серотонина, и до сих пор нет данных о том, какой уровень серотонина является «нормальным». П. Брегин [7] открыто пишет о том, что тот биохимический дисбаланс, который мы находим у психиатрических пациентов, вызван именно психиатрическим медикаментозным лечением.

Профессиональные психологи-консультанты и психологи-психотерапевты знают из собственного опыта, что связь симптомов и диагноза чрезвычайно сомнительна. В профессиональной практике и в повседневной жизни мы встречаем людей, у которых может быть много симптомов, но не так много страдания, в то время как у других практически отсутствуют симптомы, хотя обстоятельства их жизни чрезвычайно тяжелы, от чего они глубоко страдают. Мы не будем касаться разнообразной критики диагностических категорий DSM, но напомним, что рядом исследователей собраны впечатляющие доказательства того, что так называемый «психотический» опыт довольно широко распространен в нашей повседневной жизни.

Безусловно, медицинские модели душевного страдания *социально* более удобны, чем социально-психологические модели. Так, исследование Эрмиша и коллег [11] показало, что английские дети, выросшие в бедности, с большей вероятностью будут демонстрировать такие особенности поведения, как более низкая самооценка и отсутствие планов вступить в брак. Они верят, что хорошее здоровье — это результат везения, склонны прогуливать занятия, хотя покинуть школу как можно раньше и хуже учиться. Велика вероятность того, что они дольше будут безработными, когда станут старше, и эмоционально они страдают больше, чем те, кто не жил в детстве в бедности.

Уже поэтому нам, профессиональным психологам, важно осознавать опасность нашего возможного соучастия в построении «сумасшествия» в обществе, и именно поэтому все чаще среди коллег раздаются призывы отделить медицинскую модель лечения от психологических моделей.

Возвращаясь к упомянутым примерам отдельных неудач в экстренной психологической помощи детям, выжившим в условиях захвата школы, ни в коем случае не умаляя заслуг коллег, работавших в экстремальных условиях, все же отметим, что именно медицинское, а не психологическое понимание внутренней картины страдания ребенка и сущности терапевтического процесса привело в ряде случаев к искажению самой природы психологической помощи.

Федор Ефимович Василюк как психотерапевт обладал необыкновенной и редкой способностью в

работе с людьми говорить о самых тонких моментах психотерапии легким, точным и в то же время живым научным языком. Вот один из примеров, который замечательно проясняет и укрепляет нить наших рассуждений [1, с. 245]: «Каким чудесным образом человеку, опустошенному утратой, удастся возродиться и наполнить свой мир смыслом? Как он, уверенный, что навсегда лишился радости и желания жить, сможет восстановить душевное равновесие, ощутить краски и вкус жизни? Как страдание переплавляется в мудрость?»

#### Финансирование

Работа выполнена при поддержке гранта № 4558 Международной Психоаналитической Ассоциации (ИПА).

#### Funding

This work was supported by grant No 4558 of The International Psychoanalytic Association (IPA).

#### Литература

1. Василюк Ф.Е. Пережить горе // О человеческом в человеке. М.: Политиздат, 1991. С. 230–247.
2. Венгер А.Л., Морозова Е.И. Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии. Владикавказ, 2006. 174 с.
3. Гулина М.А. Основы индивидуального психологического консультирования. СПб.: Издательство СПбУ, 2000. 272 с.
4. Гулина М.А., Гулин Ф.В. Травма военного детства (Блокада, эвакуация, оккупация): историко-психологическое исследование. СПб.: Европейский Дом, 2016. 336 с.
5. Bentall R.P. Madness explained: psychosis and human nature. London: Allen Lane/Penguin, 2003. 565 p.
6. Blos P., Jr. Galatzer-Levy R.M. The borderline and severely neurotic child // J. Amer. Psychoanal. Assn. 1987. Vol. 35. P. 189–201.
7. Breggin P. Toxic psychiatry. London: Harper Collins, 1993. 578 p.
8. Breuer J., Freud S. Studies on hysteria. SE 1. 1893. P. 1–17.
9. Casoni D. 'Never twice without thrice': An outline for the understanding of traumatic neurosis // Int. J. Psychoanal. 2002. Vol. 83. P. 137–59.
10. Deutsch H. Selected Problems of Adolescence: With Special Emphasis on Group Formation. New York: International University Press, 1987. 85 p.
11. Ermisch J., Jantti M., Smeeding T. From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage. New York: Russell Sage Foundation, 2012. 524 p.
12. Glover E. The screening function of traumatic memories // Int. J. Psychoanal. 1929. Vol. 10. P. 90–3.
13. Green A., Kocijan-Hercigonja D. Stress and coping in children traumatized by war // J. Amer. Acad. Psychoanal. 1998. Vol. 26. P. 585–97.
14. Freud A. Infants without families: The writings of Anna Freud. Vol. 3. New York, NY: International UP, 1973. 711 p.
15. Freud S. Further remarks on the neuro-psychoses of defence. SE 20. 1896. P. 157–185.
16. Freud S. Group psychology and the analysis of the ego. SE 20. 1921. P. 65–144.
17. Freud S. Inhibitions, symptoms and anxiety. SE 20. 1926. P. 75–176.

#### References

1. Vasilyuk F.E. Perezhit' gore. O chelovecheskom v cheloveke [Processing a grief. About humanity in a human being]. Moscow, Publ. Politizdat, 1991, pp. 230–247.
2. Venger A.L., Morozova E.I. Psikhologicheskaya pomoshch detyam i podrostkam posle Beslanskoi tragedii [Psychological help to children and adolescents after Beslan tragedy]. Vladikavkaz, 2006. 174 p.
3. Gulina M.A. Osnovy individual'nogo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya [The basics of individual psychological counselling]. Saint-Petersburg: Publ. SPBU, 2000. 272 p.
4. Gulina M.A., Gulin F.V. Travma voennogo detstva (Blokada, evakuatsia, okkupatsia): istoriko-psikhologicheskoe issledovanie [Trauma of the War childhood (the Siege, evacuation, occupation): historical and psychological study]. Saint-Petersburg: Publ. Evropeiskiy Dom, 2016. 336 p.
5. Bentall R.P. Madness explained: psychosis and human nature. London: Allen Lane/Penguin, 2003. 565 p.
6. Blos P., Jr. Galatzer-Levy R.M. The borderline and severely neurotic child. J. Amer. Psychoanal. Assn., 1987. Vol. 35, pp. 189–201.
7. Breggin P. Toxic psychiatry. London: Harper Collins, 1993. 578 p.
8. Breuer J., Freud S. Studies on hysteria. SE 1. 1893. pp. 1–17.
9. Casoni D. 'Never twice without thrice': An outline for the understanding of traumatic neurosis. Int. J. Psychoanal., 2002. Vol. 83, pp. 137–59.
10. Deutsch H. Selected Problems of Adolescence: With Special Emphasis on Group Formation. New York: International University Press, 1987. 135 p.
11. Ermisch J., Jantti M., Smeeding T. From Parents to Children: The Intergenerational Transmission of Advantage. New York: Russell Sage Foundation, 2012. 524 p.
12. Glover E. The screening function of traumatic memories. Int. J. Psychoanal., 1929. Vol. 10, pp. 90–3.
13. Green A., Kocijan-Hercigonja D. Stress and coping in children traumatized by war. J. Amer. Acad. Psychoanal., 1998. Vol. 26, pp. 585–97.
14. Freud A. Infants without families: The writings of Anna Freud. Vol. 3, New York, NY: International UP, 1973. 711 p.
15. Freud S. Further remarks on the neuro-psychoses of defence. SE 20, 1896, pp. 157–185.

18. Freud S. Introductory lectures on psychoanalysis. SE 15, 1916–17. P. 1–240.
19. Freud S. Repression. SE 20, 1915. P. 141–158.
20. Furst S. Psychic trauma. New York, NY: Basic Books, 1967. 257 p.
21. Kris E. The recovery of childhood memories in psychoanalysis // *Psychoanal. Study of the Child*. 1956. Vol. 11. P. 54–88.
22. Lynch T. Beyond Prozac: healing mental suffering without drugs. Ross-on-Wye: PCCS Books, 2004. 316 p.
23. Madigan S. Inscription, description and deciphering chronic identities // *Deconstructing psychotherapy* / I Parker (Ed.). London: Sage, 1999. P. 150–63.
24. Macksoud M., Aber J. The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon // *Child Development*. 1996. Vol. 11. P. 70–88.
25. Moncrieff J. Psychiatric imperialism: the medicalization of modern living // *Soundings*. 1997. Vol. 6.
26. Moncrieff J. The antidepressant debate // *British Journal of Psychiatry*. 2002. Vol. 180. P. 193–204.
27. Read J. Untitled presentation at the 15th ISPS Conference. Madrid, 12–16 June, 2006.
28. Read J., Mosher L., Bentall R. (Ed.). Models of madness: psychological, social and biological approaches to schizophrenia. Hove: Brunner-Routledge, 2004. 400 p.
29. Sanders R. Principled and strategic opposition to the medicalization of distress and all of its apparatus // *Person-centered psychopathology: a positive psychology of mental health* / S. Joseph, R. Worsle. (Ed.). Ross-on-Wye: PCCS Books, 2005. P. 21–42.
30. Shlien J.M. Response to Boy's symposium on psychodiagnosis // *Person-Centered Review*. 1989. Vol. 4 (2). P. 157–62. Reprinted in: Cain D. (Ed.) *Classics in the Person-Centered approach*. Ross-on-Wye: PCCS Books, 2001.
31. Tedeschi R, Calhoun L. The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma // *J. Traumatic Stress*, 1996. Vol. 9. P. 455–471.
16. Freud S. Group psychology and the analysis of the ego. SE 20, 1921, pp. 65–144.
17. Freud S. Inhibitions, symptoms and anxiety. SE 20, 1926, pp. 75–176.
18. Freud S. Introductory lectures on psychoanalysis. SE 15, 1916–17, pp. 1–240.
19. Freud S. Repression. SE 20, 1915, pp. 141–158.
20. Furst S. Psychic trauma. New York: Basic Books, 1967. 257 p.
21. Kris E. The recovery of childhood memories in psychoanalysis. *Psychoanal. Study of the Child*, 1956. Vol. 11, pp. 54–88.
22. Lynch T. Beyond Prozac: healing mental suffering without drugs. Ross-on-Wye: PCCS Books, 2004. 316 p.
23. Madigan S. Inscription, description and deciphering chronic identities. Parker I. (ed.), *Deconstructing psychotherapy*. London: Sage, 1999, pp. 150–63.
24. Macksoud M., Aber J. The war experiences and psychosocial development of children in Lebanon. *Child Development*, 1996. Vol. 11, pp. 70–88.
25. Moncrieff J. Psychiatric imperialism: the medicalization of modern living. *Soundings*, 1997. Vol. 6.
26. Moncrieff J. The antidepressant debate. *British Journal of Psychiatry*, 2002. Vol. 180, pp. 193–204.
27. Read J. Untitled presentation at the 15th ISPS Conference, Madrid, 12–16 June, 2006.
28. Read J., Mosher L., Bentall R. (eds.), Models of madness: psychological, social and biological approaches to schizophrenia. Hove: Brunner-Routledge, 2004. 400 p.
29. Sanders R. Principled and strategic opposition to the medicalization of distress and all of its apparatus. In Joseph S. (eds.), *Person-centered psychopathology: a positive psychology of mental health*. Ross-on-Wye: PCCS Books, 2005, pp. 21–42.
30. Shlien J.M. Response to Boy's symposium on psychodiagnosis. *Person-Centered Review*, 1989. Vol. 4(2), pp. 157–62. Reprinted. In Cain D. (ed.), *Classics in the Person-Centered approach*. Ross-on-Wye: PCCS Books, 2001.
31. Tedeschi R, Calhoun L. The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *J. Traumatic Stress*, 1996. Vol. 9, pp. 455–471.



## Об истории появления учебного пособия «Психотехника переживания» Ф.Е. Василюка (в жанре культурно-исторического эссе)

**В.К. Зарецкий\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*zar-victor@yandex.ru*

Статья содержит рассказ об одном из первых опытов применения психологии к решению практических задач, причем сразу в масштабах целой страны, в рамках проекта «Практическая психология творчества», идея которого зародилась в 1989 г. Это был также первый опыт заочного психологического консультирования нескольких тысяч человек на основе специально разработанных для этого курса учебных пособий, в число которых входили «Психотехника переживания» Ф.Е. Василюка и еще два пособия: «Аутогенная тренировка» Н.Н. Петрова и «Если ситуация кажется неразрешимой...» В.К. Зарецкого. Задача статьи — на материале практически неизвестных страниц из творческой биографии Ф.Е. Василюка показать важные начальные вехи движения в направлении преодоления описанного им позднее схизиса между академической психологией и психологической практикой.

**Ключевые слова:** психотехника переживания, творческое мышление, психология творчества, творческая задачи, рефлексия, стереотипы сознания, психологическое консультирование.

## The Story of the Textbook by F.Ye. Vasilyuk Psychotechnique of Experiencing (A Cultural-Historical Essay)

**V.K. Zaretsky,**  
Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*zar-victor@yandex.ru*

The article focuses on one of the first experiences of applying psychology to solving practical tasks, moreover on the scale of an entire country, in the framework of the project «Practical Psychology of Creativity», the idea of which originated in 1989. That was also the first experience of distance psychological counseling of several thousand people on the basis of specially designed for this course tutorials which included “Psychotechnique of Experiencing” by F.Ye. Vasilyuk and two more manuals: “Autogenic Training” by N. N. Petrov and “If the Situation Seems Irresolvable...” by V.K. Zaretsky. The objective of this article is to show through the analysis of less known episodes of F.Vasilyuk’s biography the initial milestones of the movement towards overcoming the schism between academic psychology and psychological practice which was described by him later.

**Keywords:** psychotechnique of experiencing, creative thinking, psychology of creativity, creative task, reflection, stereotypes of consciousness, psychological counseling.

### Для цитаты:

*Зарецкий В.К.* Об истории появления учебного пособия «Психотехника переживания» Ф.Е. Василюка (в жанре культурно-исторического эссе) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 56–63. doi:10.17759/chp.2019150106

### For citation:

Zaretsky V.K. The Story of the Textbook by F.Ye. Vasilyuk Psychotechnique of Experiencing (A Cultural-Historical Essay). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 56–63. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150106

\* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: zar-victor@yandex.ru  
*Zaretsky Viktor Kirillovich*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: zar-victor@yandex.ru

Когда б вы знали, из какого сора  
Растут стихи, не ведая стыда...  
Анна Ахматова

## Преамбула

В ноябре 2018 г. состоялась конференция, посвященная Ф.Е. Василюку. В Психологическом институте РАО, где состоялось открытие конференции, на столе регистрации я обратил внимание на стопку тоненьких брошюр в синей обложке. На обложке было написано: «Ф.Е. Василюк. Психотехника переживания. Учебное пособие. Москва, 1991» [4]. Обложка набрана типографским способом, а текст явно напечатан на старинной пишущей машинке «Москва» в «докомпьютерную эпоху». Я спросил у регистраторов, знают ли они что-либо про эту книгу, кроме того, что она написана Ф.Е. Василюком. Они честно признались, что не знают, но знают, что готовится переиздание этой книги. Я стал обращаться к участникам конференции с вопросом: знают ли они что-либо про эту книгу Ф.Е. Василюка. Ни один человек из участников конференции, из тех, к кому я обратился, про эту книгу не знал, ранее ничего про нее не слышал и видел ее впервые. Тогда я подумал, что, может быть, нужно написать об истории появления на свет этой книги. Мне-то она была хорошо известна. И таких брошюр в синей обложке у меня дома осталось еще довольно много... Так что книжку я не взял, но подумал, что, наверное, это неправильно, что довольно важный проект, в процессе реализации которого родилась эта брошюра, остается совершенно неизвестным. Проект назывался: «Практическая психология творчества. Учебный курс». Публикаций о нем не было. Учебный курс давно не ведется. Я о нем рассказываю два раза в год небольшой группе студентов на курсе «Психотехника творческого мышления» и на «Введении в профессию». Но вряд ли кто-то из студентов сохраняет информацию об этом проекте в своей памяти. Он так и остается «на обочине истории», как будто бы это был один из неудавшихся проектов, о котором можно не вспоминать... Мне представляется, что об этом проекте нужно знать, хотя бы потому, что это была одна из первых попыток развернуть психологию на решение практических задач. Возможно, это была наивная попытка, несомасштабная ресурсам. А может быть, она опередила свое время, и сейчас, через тридцать лет после рождения идеи (в 2019 г. этому событию исполняется ровно тридцать лет), уместно об этом проекте напомнить. Тем более, что Ассоциация понимающей психотерапии собирается переиздавать «Психотехнику переживания». Но как издатели прокомментируют обращение Федора Ефимовича Василюка к читателю на с. 13 этого пособия: «В рамках курса "Практическая психология творчества" вы выполняли экспериментально-методическое задание "Автобиография как метод психотерапии"»? [4, с.13]. Об этом курсе нигде ничего никогда не публиковалось, кроме тех материалов, которые были подготовлены для курса и высланы тем, кто на него записался...

Так появилась идея написать эту небольшую статью.

## Краткая история замысла

«Психотехника переживания», как уже было сказано, предназначалась в качестве учебного пособия для курса «Практическая психология творчества». Она была написана в 1990 г., издана в самом начале 1991 г. тиражом 5000 экземпляров. Это была одна из трех брошюр, подготовленных специально для заочного обучения всех(!) желающих граждан СССР по курсу «Практическая психология творчества» (об истории рождения самой идеи чуть ниже). Авторами двух других брошюр были Н.Н. Петров («Аутогенная тренировка») [12] и В.К. Зарецкий («Если ситуация кажется неразрешимой...») [7]. В качестве еще одного учебного пособия использовалась (с разрешения авторов) статья Л. Гозмана и А. Эткинды «От культа власти к власти людей», опубликованная в журнале «Нева» в 1989 г.

Чтобы понять сложную траекторию возникновения и реализации замысла, нужно вспомнить о том специфическом времени, которое представлял собой конец 1980-х. Страна стремительно менялась. У многих людей возникало ощущение, что нет ничего невозможного. Идея практической психологии еще недавно казалась из области невозможного. Но вот уже в России побывали К. Роджерс и В. Франкл. Стали появляться психологи-практики с Запада из разных областей: психотерапевты, оргконсультанты, психологи, работающие с особенными детьми. Они открывали двери в мир практической психологии. А в самой стране в это же время возникало море всевозможных проблем, среди которых психологические проблемы занимали отнюдь не последнее место. Кто, если не психолог, может заниматься практически оказанием помощи в решении психологических проблем? — Ответ на этот вопрос очевиден. Этим должен заниматься психолог. Но как он будет это делать, если его никто никогда к этому не готовил? Если на психологических факультетах, которых в СССР насчитывалось меньше, чем пальцев на одной руке, готовили академических ученых и преподавателей психологии?

В это время уже развернули практическую работу по коллективному решению проблем последователи Г.П. Щедровицкого в форме организационно-деятельностных игр (ОДИ). ОДИ очень быстро стали популярны и востребованы, возможно потому, что это была хоть какая-то помощь — пусть не психологическая, но все-таки помощь — в решении огромного количества проблем, с которыми лицом к лицу начали сталкиваться люди... Я хорошо помню это время. Один мой друг, кандидат технических наук, на следующий день после публикации закона «О ко-

операции» написал заявление об уходе из научной лаборатории, в которой работал старшим научным сотрудником, и положил трудовую книжку в фирму «Заря», где стал обойщиком дверей. Другой мой друг, выпускник философского факультета МГУ, работавший мастером по ремонту пишущих машинок, водолазом, еще кем-то, организовал один из первых в стране кооперативов и создал новую политическую партию. Мой двоюродный брат, работавший в области цветной металлургии, на мой вопрос, почему он не занимается бизнесом по продаже цветных металлов, ответил: «Не хочется Родину продавать». Это только штрихи к «культурно-исторической ситуации» конца 1980-х — начала 1990-х. О том, что такой всемогущей державе как СССР оставалось существовать на карте мира чуть больше двух лет, тогда никто и помыслить не мог. Люди решали каждый свои проблемы, но была и одна общая проблема: по каким рельсам пойдет развитие самой страны? Кто эти рельсы проложит? Какова роль каждого из нас — граждан СССР?

Вот это и был контекст, в котором «варились» и вынашивались идеи практической психологии. Многие психологи задумывались о том, как психология может развернуть свой потенциал на решение практических задач (мы имеем в виду культурно-ориентированных психологов; были и другие, но о них мы говорить не будем). В числе задумавшихся был и я, задавшийся вопросом о том, могут ли что-либо дать практике те научные результаты, которые были получены в течение 17 лет работы в области изучения мышления на материале решения творческих задач. В числе задумавшихся был, видимо, Федор Ефимович, вынашивавший идею создания Центра психологии и психотерапии и решавший задачу о том, как знание о переживании («психологию переживания») превратить в «искусство переживания» («психотехнику переживания»)..

*Отступление 1.* Здесь придется сделать небольшое отступление. О том, как мы нашли общий предмет исследования на материале решения творческих задач, недавно было написано в одной из статей [9]. Это произошло в 1987 г., когда мы, возможно, впервые (после 11 лет знакомства) всерьез стали обсуждать, чем занимается каждый из нас, и обнаружили, что у нас не просто общий объект, а заход на один и тот же процесс, но с разных сторон. Я занимаюсь исследованием мышления на материале решения творческих задач и при этом рассматриваю личностный компонент (т. е. «переживание» проблемной ситуации) как один из уровней мышления. А Ф.Е. использует творческую задачу как модель для изучения самого процесса переживания. В тот вечер Ф.Е. был испытуемым, решавшим в течение полутора часов творческую задачу, испытывавшим массу переживаний, последним из которых был инсайт [подробнее

см: 9]. Мне настолько понравился его протокол, что на следующий день я вручил ему текст протокола на 35 стр., отпечатанный на машинке «Москва», с комментариями по процессу, большая часть из которых относилась к разряду интерпретаций относительно того, что мешало процессу нахождения верного решения. Как было подчеркнуто в статье [9], помогать мы тогда еще не умели. Ответ на вопрос, как можно помочь, был дан только в 2010 г. в кандидатской диссертации А.Н. Молостовой, эта диссертация была написана под нашим общим с Ф.Е. руководством [6]...

И вот два года спустя, после той беседы о том, что нас объединяет, и эксперимента на решение задачи, в 1989 г. мне поступает предложение разработать для широкого круга граждан СССР (непсихологов) курс «Практическая психология творчества». Изначально предложение поступило моему учителю Никите Глебовичу Алексееву, у которого была невероятно разветвленная сеть самых разнообразных творческих связей. А он уже переадресовал его мне, сказав, что свяжет меня с людьми, если мне это интересно. Так я познакомился с организаторами ТПО «АХИЛЛ» (творческое производственное объединение «Архитекторы, художники, изобретатели, литераторы, литературоведы»), которые представляли разные творческие сферы деятельности. Само ТПО было создано в рамках Гуманитарного фонда имени А.С. Пушкина. И у них уже были аналогичные курсы по заочному обучению актеров и режиссеров. Записавшихся на них было несколько десятков человек. Но организаторы пришли к выводу, что психология творчества — это то, что объединяет все творческие профессии, и стали искать специалиста, который мог бы такую программу создать.

У меня уже был опыт создания программы по психологии творчества для изобретателей, поэтому Н.Г. Алексеев и обратился ко мне с таким предложением.

*Отступление 2.* К культурно-исторической ситуации конца 1980-х — начала 1990-х.

Мне было очень интересно попробовать разработать такую программу, потому что мне казалось, что наступает время, о котором мечтал М. Анчаров в одной из любимых книг моей юности «Сода-солнце». Главный герой в ней озабочен проблемой того, как сделать творческую способность массовой, т. е. как помочь каждому человеку раскрыть свой неограниченный творческий потенциал, в наличие которого он верил. Он только поставил проблему, конечно, не дав ее решения. Но зародил саму мысль о том, что творчество — не удел избранных, а естественная способность человека. Просто почему-то не каждому удается раскрыть свой потенциал<sup>1</sup>. И вот настало время, когда и каждый человек в отдельности, и все граждане страны столкнулись с массой сложнейших

<sup>1</sup> Свою точку зрения на этот счет я изложил в маленьком рассказе «Талант на завтрак», опубликованном в газете «Московский комсомолец» в 1977 г.

проблем, каждая из которых требовала творческого решения. Самое время попробовать вооружить людей тем знанием о творческом процессе, которое может дать им психология. Но что она может дать?

Это было время, когда одна за другой выходили книги про «Новое мышление»: новое экономическое мышление, новое педагогическое мышление, новое... Л. Гозман и А. Эткин обозначили эпицентр проблемы в названии своей статьи «От культа власти к власти людей» и определили стереотипы сознания, которые мешают этому переходу (от тоталитарного устройства общества к демократическому). Удивительным было то, что слова, которые до этого исторического периода философами употреблялись почти как синонимы «сознание» и «мышление» вдруг разошлись. «Новое мышление» требовало отказа от старых стереотипов сознания, которые складывались у людей нашей страны на протяжении нескольких десятков лет. Это ли не психологическая проблема?! Причем практическая! Казалось, что творчество и может быть тем ключом к ее решению, к воссоединению мышления и сознания. Разве не то же, пусть в миниатюре, происходит при решении творческой задачи? — Сначала человек находится во власти стереотипов, которые не позволяют ему адекватно понять проблемную ситуацию и разрешить ее. Затем, сделав рефлексивное усилие, он преодолевает свои стереотипы, вырабатывает новое видение ситуации, а в ней уже находит новый путь решения. Творческая задача стала рассматриваться нами как модель проблемной ситуации, а рефлексия — как тот процесс, который является ключевым для ее творческого преодоления...

Это было то время, когда слово «рефлексия» уже стало известным в узком кругу специалистов и начало постепенно выходить за его рамки, но еще не стало массово употребляемым.

Однако при решении проблемы, тем более сложной, требующей творческого подхода, человек не только мыслит, но и переживает муки творчества, отчаяние бессилия, впадает в состояние ступора; короче, процесс решения проблемы — это не только мышление, а, точнее, мышление — это не только содержательная работа. В структурно-динамической схеме мышления в его структуру включены не только предметный и операциональный уровни (т. е. описывающие движение в содержании задачи), но также рефлексивный и личностный [10], на которых происходит переосмысление и переживание проблемной ситуации. Схема позволяла учесть эти процессы, но не давала ключа к тому, как с ними работать. Получалось, что при решении сложной проблемы человек должен решать не только содержательную задачу, но и справляться со своими состояниями, своими переживаниями. А если он этого не сделает, то не сможет раскрыть свой творческий потенциал.

Таким образом, поставив проблему практической психологии творчества как проблему раскрытия творческого потенциала и соответственно преодоления препятствий, в виде «состояний» и «переживаний», которые могут этому процессу помешать, я

предложил Н.Н. Петрову (автору текстов про аутогенную тренировку) и Ф.Е. Василюку (автору «Психологии переживания» и вышедшей к тому времени статьи про уровни переживания» [3; 5]) принять участие в разработке учебного курса по программе «Практическая психология творчества». И они согласились!

Как только мы договорились между собой об общих контурах и структуре программы и согласовали ее содержание с «Заказчиком», руководитель ТПО «АХИЛЛ» опубликовал в газете «Книжное обозрение» скромную рекламу из пяти строчек о том, что все граждане СССР от 14 лет и старше могут обучаться в заочном гуманитарном лицее на факультете психологии по курсу «Практическая психология творчества» [11]. Газета «Книжное обозрение» была довольно толстой для того времени, и вся она состояла из огромного количества таких вот мелких объявлений. Поэтому все были крайне удивлены и даже шокированы тем, что в ответ на это объявление пришло 3000 заявок! А когда такая же информация была опубликована в газете «Комсомольская правда», то пришло еще 5000 заявок. Напомню, что на курсах для актеров и режиссеров обучались по несколько десятков человек. Творческая задача возникла для нас. Как обеспечить учебный процесс для такого количества желающих?!

### Замысел программы и его реализация

Не думал я, что вступление займет столько времени и места у этого эссе. Мне казалось, что весь рассказ можно будет изложить на нескольких страницах. Но был бы он тогда понятен — это вопрос?... Так что приношу извинения читателю, но короче не получается (вспоминается А.П. Чехов: «У меня нет времени на короткое письмо, поэтому пишу длинное»).

Я не буду описывать подробности, как мы справились с этой задачей, как сумели обучить по курсу несколько тысяч человек, хотя это было непросто. Но у нас была очень крепкая команда составителей заданий к программе и консультантов. (Да, мы называли себя не преподавателями, а консультантами, а обратную связь, которую давали каждому учащемуся, называли консультацией по заданию. Каждый автор своего задания и учебного пособия давал консультации по своему заданию.)

Программу по практической психологии творчества мы разделили на две темы. Первая тема называлась «От чего зависит творческий потенциал личности». Она включала три задания и была разработана нами совместно с А.Б. Холмогоровой. При выполнении первого задания учащиеся заполняли опросники, обработка которых давала грубую обратную связь о личностных особенностях каждого, по которым можно судить о наличии или отсутствии препятствий для раскрытия творческого потенциала. В числе опросников был только появившийся тогда тест эвристической компетентности Д. Дернера и адаптированный В. Агеевым и М. Балакиной опрос-

ник Т. Адорно<sup>2</sup>. Была у задания № 1 и особая функция — мы полагали, что не все, записавшиеся на этот курс, будут психически здоровы, так что на этой стадии можно было произвести отсев.

Во втором задании учащимся предлагалось прочитать статью Л. Гозмана и А. Эткинды из журнала «Нева», как пример того, что могут представлять собой стереотипы сознания, препятствующие творческому процессу, и по материалам статьи написать эссе о своем представлении о стереотипах сознания, от которых, возможно, следовало бы освободиться, о свойствах, чувствах, переживаниях личности, сознание которой скванно тоталитарными стереотипами, а также составить свой опросник, который позволял бы эти особенности выявлять. На основании предложений учащихся был составлен общий опросник для выявления этих особенностей.

В третьем задании учащимся предлагалось провести исследование личностных характеристик, препятствующих проявлению и развитию творческого потенциала, ответить на эти вопросы самому и предложить ответить на них четверым знакомым, двое из которых могут быть отнесены к «тоталитарным личностям», а двое не вписываются в этот психологический образ. По материалам исследования предлагалось написать текст о двух психологических портретах человека, отягощенного стереотипами сознания, и человека, свободного от этих стереотипов.

Таким образом, по итогам выполнения трех заданий, учащиеся получали представление о том, что может мешать проявлению творческого потенциала.

Далее следовала психотехническая часть курса — тема 2: Как повысить творческий потенциал личности [11].

В ней было три психотехнических задания:

- управление своим состоянием (по учебному пособию Н.Н. Петрова «Аутогенная тренировка») [12];
- управление своим мышлением в проблемных ситуациях (по учебному пособию В.К. Зарецкого «Если ситуация кажется неразрешимой...») [7];
- управление своим переживанием (по учебному пособию Ф.Е. Василюка «Психотехника переживания») [4].

В первом психотехническом задании учащиеся осваивали аутогенную тренировку, учились управлять своими состояниями, преодолевать вредные привычки, высвобождать творческие ресурсы.

Во втором психотехническом задании учащиеся, решая самостоятельно творческую задачу и получая обратную связь от консультанта, не только приобретали некоторые представления о механизмах творческого мышления, но и осваивали приемы саморегуляции мышления при разрешении проблемных ситуаций.

В последнем психотехническом задании учащимся предлагалось принять участие в эксперименте по испытанию возможностей автобиографического рассказа. Это давало им «... возможность овладеть психотехническими приемами изменения своего сознания и изучить на своем опыте некоторые механизмы, влияющие на переживание» [4, с. 24]. Это был тот смысл, который вкладывал в свою программу в 1990 г. Ф.Е. Василюк...

Наверное, наиболее подготовленным к такой специфической учебно-консультационной работе был Н.Н. Петров, поскольку он этим занимался очно, и для него проблемой было перевести этот опыт в заочный режим.

Ф.Е. Василюк и я начинали практически с нуля. У Ф.Е. был к тому времени опыт работы в психиатрической больнице г. Симферополя. Центр психологии и психотерапии был создан им в 1990 г. (Чуть раньше появилась ассоциация психологов-практиков). Я практической работой не занимался. Только в рамках курса «Психология научно-технического творчества» с изобретателями я организовывал творческие группы, в которых участники работали самостоятельно без моей помощи. И можно вспомнить совсем давний опыт: когда создавалась передача «Что? Где? Когда?» (в 1975—1977 гг.), мне приходилось работать с командами с целью повышения эффективности их взаимодействия в группе (не только для того, чтобы они лучше отвечали на вопросы, но и чтобы передача была интереснее). Свой первый тренинг (по идее, поданной В.В. Семеновым) по материалам брошюры «Если ситуация кажется неразрешимой...» я провел (вместе с В.В. Семеновым) в июне 1991 г. (с тех пор мы работаем вместе уже 28 лет). Если не считать этой брошюры, то «вооружен» я был только академическими знаниями. А то, что они могли дать практике, я сформулировал в пяти предложениях [7, с. 37<sup>3</sup>].

Ф.Е. Василюк тоже был вооружен «академическими знаниями». В его арсенале была «Психология переживания» (1984) [3], статья об уровнях переживания и методах психологической помощи, которая скорее носила теоретический характер, чем психотехнический [5], а также те идеи, о которых мы можем только догадываться, но опубликованы они еще не были. Статья про «схизис» появилась в 1995 г. [2] Понимающая психотерапия — еще позже. Ф.Е. Василюк тогда еще не предложил начинающим психологам-практикам объединить свои программы в общую программу подготовки психотерапевтов, еще не было колледжа, не было МГППУ и факультета психологического консультирования. Все это было потом... А тогда были грандиозная, как нам казалось, идея и очень неплохая команда. Авторы пособий я уже называл. Могу добавить к этим именам, что консультантами по первым трем заданиям были помимо нас А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян.

<sup>2</sup> Попутно заметим, что адаптированный к СССР опросник Т. Адорно начал давать сбои уже в 1991 г., а в 1992 г. нам пришлось от него отказаться, так как вопросы безнадежно устарели в связи со стремительно изменившейся ментальностью наших учащихся.

<sup>3</sup> Во втором издании пять правил решения творческой задачи оказались на с. 47 [8].

## Завершение проекта

... А тогда в 1990 г. была идея, которая, наверное, все-таки реализована не была. Хотя курс состоялся — обучилось по нему несколько тысяч человек. Наши брошюры были опубликованы тиражом 5000 экземпляров каждая. Брошюры Н.Н. Петрова разошлись почти полностью. Моих брошюр осталось несколько сотен. Брошюр Ф.Е. Василюка осталось чуть более тысячи (его задание было последним в курсе, и не все учащиеся до него дошли)...

Когда в 1992 г. началась гиперинфляция, и на деньги, которые заплестили учащиеся вперед за весь курс, уже нельзя было купить даже почтовый конверт, чтобы вложить в него ответ (электронной почты, интернета и компьютеров в массовом пользовании тогда еще не было), организаторы ТПО «АХИЛЛ», которые юридически владели правами на курс и наши пособия, решили закрыть программу. Мы продолжали давать консультации, уже не получая за это денег, а тратя свои собственные (не скрою, что изначально одной из идей была возможность зарабатывать деньги заочным консультированием). Но наша готовность работать бесплатно, «за интерес», не могла спасти курс. У людей тоже не было денег на конверты, почта работала плохо, страна прекратила свое существование, рассыпавшись на пятнадцать отдельных республик.

В нашем заочном гуманитарном лицее СССР существовал до 1993 г., так как у нас были ученики из всех без исключения союзных республик. Мы познакомились заочно с тысячами людей, разного возраста, разного статуса, разной национальности, имеющих разное мировоззрение, разные политические убеждения. Объединяла всех тяга к творчеству, надежда, что овладение способностью управлять своими состояниями, мышлением, переживанием сможет им помочь преодолеть те трудности, в которые они были ввергнуты не очень культурно протекающим историческим процессом. Больше всего мы боялись обмануть их ожидания, так как сами мало что умели; мы, честно говоря, пытались учить тому, о чем сами имели скорее чисто теоретические и весьма смутные представления...

Но когда мы стали получать от некоторых из наших учащихся письма с выполненными заданиями, мы успокоились. Люди проделывали такую внутреннюю работу, о которой мы даже не могли мечтать. Какие тексты на наши задания пришли от библиотекаря одной из московских школ!<sup>4</sup> Их даже сейчас можно публиковать в психологических журналах! Были тексты о своем опыте попыток решения реальных проблем, удачном и неудачном. Среди учащихся были зам. министра из Казахстана, организатор общества «Сталин» в Грузии, журналисты, юристы, пожарники, предприниматели, заключенные, отбывающие срок, инвалиды. Последние две категории

учащихся были освобождены от платы за обучение, но выполняли задания не менее добросовестно.

Две истории из области фантастики. Одна из наших учащихся 14 лет оказалась в больнице с параличом ног. Ее мама написала письмо с просьбой не отчислять ее из лица. Мы выслали ей все пособия разом (обычно мы высылали пособия к следующему заданию после выполнения предыдущего) и предложили выполнять задания, когда она будет способна это делать. Девочка пролежала в больнице 4 месяца парализованной. Диагноз ей так и не поставили. Но она начала работать над своими состояниями (по Н.Н. Петрову), с процессом решения задачи (по В.К. Зарецкому), с переживаниями (по Ф.Е. Василюку), а через 4 месяца ушла из больницы своими ногами. В самой больнице г. Стерлитамака, в котором она жила, никакого лечения ей так и не назначили. В своем тексте она подробно описала ту работу, которую проделала. Мне удалось с ней встретиться, хотя она и жила далеко от Москвы. Она прекрасно выглядела, работала психологом в детском саду (после окончания школы) и вела курсы шейпинга.

Другая история представлена толстой папкой различных документов, которые мы получили уже в 1993 г., когда по старым адресам направили вопрос о том, помог ли чем-то наш курс или нет. От одной из учащихся пришла посылка, в которой была описана история автора. Это женщина-инвалид, которая всю жизнь жила на пенсию по инвалидности, никогда не работала, по состоянию здоровья проводила время в стенах своей квартиры (колясочница). Проучившись по нашему курсу, она написала несколько статей в местной прессе о пользе курса «Практическая психология творчества», о роли творчества в нашей жизни. Затем создала по аналогии с нашим курсом свои учебные программы «Психология творчества для секретарей-машинисток», «Психология творчества для бухгалтеров», затем создала свое предприятие по обучению творчеству специалистов разных профессий, стала популярным и известным человеком в своем городе и была избрана депутатом в городскую думу.

... Мы не смогли «переварить» материал, который получили от наших учащихся. Наверное, в тех 12 ящиках лежала не одна потенциальная диссертация. Но время изменилось. Курс «по техническим причинам» пришлось завершить...

Когда организаторы ТПО «АХИЛЛ» пришли к решению закрыть курс, я попросил о небольшой отсрочке. В это время мы продолжали отвечать на письма, а подвернувшаяся работа позволила в 1992 г. выкупить на свое имя право на ведение курса и все пособия, которые к тому времени остались не реализованными. В 1993 г. курс все-таки пришлось закрыть, а пособия, мое и Ф.Е. Василюка, нам предложили продавать через одно из издательств. Книжка «Если ситуация кажется неразрешимой...» разошлась почти полностью, в 2011 г. было осуществлено ее второе из-

<sup>4</sup> Один из текстов Л.Е. Вороновой «Мой ребенок на камнях» я включил (с ее разрешения) в качестве эпиграфа ко второму изданию книги «Если ситуация кажется неразрешимой...» [8].

дание (переработанное и дополненное). А Ф.Е. Василюк попросил меня его брошюру не продавать, так как она имела «узко специальное назначение», написана специально для курса, вне контекста она читателю, по его мнению, была непонятна. Поэтому значительное количество (около 1000 экземпляров) продолжало лежать в моих архивах, пока на один из дней рождения Ф.Е. Василюка я не подарил ему ящик с его пособиями. Возможно, этот подарок был приурочен к его пятидесятилетию (в 2003 г.). Дальнейшая судьба этого пособия мне неизвестна, возможно, что Ф.Е. так и не решил, что с ним делать...

...  
Почему мне показалось важным об этом написать?

К нашей первой совместной попытке перевода психологии в практическое русло можно относиться по-разному. Можно сказать, что это была авантюра? — Да, в каком-то смысле это было так. Потому что мы пробовали делать то, чего не умели, и втягивали в это людей, которым не могли дать того, чего они от нас ждали. Но мы верили, по крайней мере теоретически: в том, что мы делаем, есть крепкое содержательное ядро. Дефицит собственных знаний и опыта мы пытались компенсировать творческой командной работой, неформальным отношением, рефлексией и созданием глубокого контакта с людьми, которым реально стремились помочь.

Было ли это культурным действием? — Да, по крайней мере, попыткой такого действия.

Насколько удачной? — Трудно сказать. Но можно сказать, что эта работа имела большое значение для всей дальнейшей *моей* работы. Маленькая книжка «Если ситуация кажется неразрешимой...» стала первой опорой для оказания помощи людям в решении реальных проблем, в разработке авторских проектов и преодолении учебных трудностей. Не будь той программы, возможно не было бы и рефлексивно-деятельностного подхода...

Но наиболее важным соображением, подтверждающим что эту историю следовало опубликовать, является то, что *движение культуры непрерывно*, что-

бы войти в нее, нужно войти в эту непрерывность, увидеть движение в целом, а не только во фрагментах отдельных публикаций. В публикации попадает, как правило, то, что проверено опытом, доказано, подтверждено результатами и процедурами их получения. По ним не всегда можно восстановить ту траекторию движения, которая предшествовала их получению, побочные ходы, тупиковые ветви и т. д. Нужно ли о них знать? — Отвечая на это вопрос, я бы воспользовался образом дерева, которым Л.С. Выготский иногда иллюстрирует свои идеи. Публикации — это плоды, готовые продукты. Но всегда ли по ним можно восстановить процесс их получения, дерево, на котором они выросли, садовников, которые за ним ухаживали и т. д.? Мне кажется, что такие истории помогают лучше понять культурно-исторический контекст, в котором протекал процесс движения мысли, направленной на решение таких проблем, для которых требуются усилия, может быть, и не одного поколения.

В том «проекте» была сделана попытка поднять такой пласт проблем, который, конечно, было не под силу поднять никому, а тем более еще и повернуть их в русло поиска конкретных практических решений. Если воспользоваться схемой проектного действия («замысел—реализация—рефлексия»), предложенной Н.Г. Алексеевым [1], то замысел в ней важнее результата, а реализация приводит не к продукту, а к рефлексии, в ходе которой замысел преобразуется, развивается, приближается к реальности, становится основанием для постановки конкретных целей. Представляется, что наша совместная попытка преодоления «психологического схизиса» в одной отдельно взятой проблеме была именно таким замыслом, в ходе реализации которого появилось много ценных рефлексивных «продуктов» и новых замыслов, о реализации которых можно уже прочесть в различных журналах...

... А вот про опыт курса «Практическая психологию творчества» и про историю книги «Психотехника переживания» пока больше прочесть негде, только в этой статье...

### **Литература**

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 41 с.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 25–40.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Василюк Ф.Е. Психотехника переживания: учеб. пособие. М.: ТПО «АХИЛЛ», 1991. 24 с.
5. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической помощи // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 27–37.
6. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого

### **References**

1. Alekseev N.G. Proektirovanie usloviy razvitiya reflektivnogo myshleniya. Diss. ... dokt. psih. nauk [Designing of conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
2. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological sense of psychological schizis.]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1995, no. 6, pp. 25–40.
3. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations]. Moscow: Publ. Mosk. un-ta, 1984. 200 p.
4. Vasilyuk F.E. Psihotekhnika perezhivaniya. Uchebnoe posobie. [“Psychotechnique of experiencing. Tutorial.]. Moscow: Publ. ТПО «АХИЛЛ». 1991. 24 p.

мышления // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 34–47.

7. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой...: учеб. пособие. М.: ТПО «АХИЛЛ», 1991. 48 с.

8. Зарецкий В.К. Если ситуация кажется неразрешимой. 2-е изд. М.: Форум, 2011. 64 с.

9. Зарецкий В.К., Карягина Т.Д., Холмогорова А.Б. Творческий путь Ф.Е. Василюка как преодоление схизиса академической и практической психологии // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14. № 4. С. 94–105. doi:10.17759/chp.2018140412

10. Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3–8.

11. Курс «Практическая психология творчества» / Сост. В.К. Зарецкий; авторы заданий А.Б. Холмогорова, Н.Н. Петров, А.К. Толмасова, Ф.Е. Василюк. М.: ТПО «АХИЛЛ», 1990. 42 с.

12. Петров Н.Н. Аутогенная тренировка. Краткое пособие для занимающихся с примечаниями для инструкторов. М.: ТПО «АХИЛЛ», 1990. 34 с.

5. Vasilyuk F.E. Urovni postroeniya perezhivaniya i metody psihologicheskoy pomoshchi [Levels of experiencing construction and methods of psychological helping]. *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1988, no. 5, pp. 27–37.

6. Vasilyuk F.E., Zareckii V.K., Molostova A.N. Psikhotekhnikeskii metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya [Psychotechnical method for research on creative thinking]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2008, no. 4, pp. 34–47. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Zareckii V.K. Esli situaciya kazhetsya nerazreshimoy... Uchebnoe posobie. [If the situation seems insoluble ... Tutorial]. Moscow: Publ. TPO «AHILL». 1991. 48 p.

8. Zareckii V.K. Esli situaciya kazhetsya nerazreshimoy... [If the situation seems insoluble ...]. 2-e izd. Moscow: Publ. Forum. 2011. 64 p.

9. Zareckii V.K., Karyagina T.D., Kholmogorova A.B. Tvorcheskii put F.E. Vasilyuka kak preodolenie skhizisa akademicheskoi i prakticheskoi psikhologii [Life and creative work of Fyodor Vasilyuk: overcoming the Schism in Academic and Practical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology], 2018. Vol. 14, no. 4, pp. 94–105. doi:10.17759/chp.2018140412

10. Zareckii V.K., Semenov I.N. Logiko-psihologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach [Logikopsihologicheskij analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [New research in psychology], 1979, no. 1, pp. 3–8.

11. Kurs «Prakticheskaya psikhologiya tvorchestva» [Course «Practical psychology of creativity»]. Zareckii V.K. (eds.). Moscow: Publ. TPO «AHILL». 1990. 42 p.

12. Petrov N.N. Autogennaya trenirovka. Kratkoe posobie dlya zanimayushchihsya s primechaniyami dlya instruktorov [Autogenic training. Short tutorial for students with commentaries for trainers]. Moscow: Publ. TPO «AHILL». 1990. 34 p.



# Преодоление «схизиса»: в продолжение несостоявшегося диалога с Ф.Е. Василюком<sup>1</sup>

**В.А. Петровский\***,  
НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия,  
*petrowskiy@mail.ru*

«Понимающая психотерапия» Ф.Е. Василюка — плоть от плоти ее создателя, человека всепроникающей деятельной эмпатии. Система взглядов Василюка «чувствительна» к другим системам, эмпатически сонастроена с ними, бережно возвращает им свое понимание. Василюк, описавший схизис двух психологий, научной и практической, не ограничился констатацией. Строя свою психологию, он выходит за границы собственной «понимающей психотерапии», обозначая и визуализируя многообразные скрепы, объединяющие науку и практику. Но выход за пределы частной психологической теории требует от исследователей поиска наиболее общих опор для построения интегральных моделей. С этих позиций мы рассматриваем здесь обманчивой простоты категорию «ощущение», отмечая ее значимость для уяснения сути центрального понятия «переживание» в теории Василюка, а также — для решения задачи интеграции. Отмечая существование безличных ощущений, не соотношенных с «Я», мы определяем переживание как ощущение, присутствующее в «Я». Таким образом, переживание как деятельность двунаправленно: может «вводить» ощущения в состав «Я» и «выводить» их за пределы «Я». Рассматриваются разные формы «Я» как «местожительства» ощущений в статусе переживания.

**Ключевые слова:** понимающая психотерапия, постнеклассическая персонология, схизис, эмпатия, ощущение, переживание, «Я».

# Overcoming the Schism: Following a Dialog with F.Ye. Vasilyuk that Never Occurred<sup>2</sup>

**V.A. Petrovskiy,**  
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia,  
*petrowskiy@mail.ru*

The method of Understanding Psychotherapy developed by Fyodor Ye. Vasilyuk is the flesh of the flesh of its creator who was an individual of the pervasive active empathy. Vasilyuk's system of views is 'sensitive' to other systems; it is empathically attuned to them, and it carefully re-endows them with understanding.

**Для цитаты:**

Петровский В.А. Преодоление «схизиса»: в продолжение несостоявшегося диалога с Ф.Е. Василюком // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 64–69. doi: 10.17759/chp.2019150107

**For citation:**

Petrovskiy V.A. Overcoming the Schism: Following a Dialog with F.Ye. Vasilyuk that Never Occurred. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 64–69. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150107

\* *Петровский Вадим Артурович*, профессор, департамент психологии, факультет социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»; доктор психологических наук, профессор, ординарный профессор, НИУ ВШЭ, член-корреспондент РАО, Москва, Россия. E-mail: petrowskiy@mail.ru  
*Petrovskiy Vadim Arturovich*, Doctor in Psychology, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, Personality Psychology Chair, ordinary professor, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia. E-mail: petrowskiy@mail.ru

<sup>1</sup> Сообщение на Круглом столе «Международная конференция по консультативной психологии и психотерапии памяти Ф.Е. Василюка» (1–3 ноября 2018 года, Москва: ПИРАО, МГППУ). Сохраняем стиль устного выступления.

<sup>2</sup> Report on the Roundtable Discussion at the International Conference on Counseling Psychology and Psychotherapy in Memory of F.Ye. Vasilyuk (November 1–3, 2018, Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow State University of Psychology and Education). The style of oral presentation is preserved.

Vasilyuk, who described the schism between two – research and practical – psychologies, did not limit himself to the statement. In developing his psychology, he goes beyond the boundaries of his own ‘understanding psychotherapy’ by denoting and visualizing the diverse connections that unite science and practice. But researchers, venturing beyond the limits of a particular psychological theory, are required to seek the most common supports to construct integral models. From this perspective we consider here the category of sensation that possesses a deceptive simplicity, and note the role it plays in order to comprehend the essence of experience, the central concept in Vasilyuk’s theory, as well as in order to solve the problem of integration. While pointing out the existence of impersonal sensations that are not related to the I, we define experience as a sensation that is present in the I. Therefore, experience as an activity is bidirectional: it can ‘introduce’ sensations into the composition of the I, and ‘bring’ them beyond the limits of the I. Different forms of the I are described as ‘dwelling places’ of sensations with the status of experiences.

**Keywords:** understanding psychotherapy, post-non-classical personology, schism, empathy, sensation, experience, the I.

Федор Ефимович Василюк первым в России, а может быть, и в мире, обозначил – *означил* – кризис двух психологий: так называемой фундаментальной (академической) и практической (консультативной). Найденный им Знак (Метафора, символ) – узнаваем: «схизис». Это – и констатация, и оценка, и вызов к преодолению. Он первым об этом сказал, первым это осмыслил, первым поставил проблему. «Быть первым» – это вообще в его характере, что парадоксально сочеталось в нем с полным отсутствием амбициозности. Он не нуждался в том, чтобы выпячивать себя. Он, мне кажется, даже как-то держался в стороне от собственной славы, а она была уже при его жизни, и она не угасает сейчас.

Статья о схизисе была написана в 1990 г., опубликована на 6 лет позже [4]. В 1992 г. была опубликована статья «От психологической практики к психологической теории» [2]. Для меня значимы эти даты, потому что я сам писал о кризисе двух психологий, не зная о работах Федора Ефимовича, вводя понятие «общая персонология» («наука личности») и предлагая критерии синтеза. Сегодня я и мои коллеги говорят: «Постнеклассическая персонология». Но все это позже – начиная с 2001 года.

Итак, схизис! – точнее сказать невозможно!

Приведу иллюстрацию из своей статьи 15-летней давности, посвященной проекту общей (постнеклассической) персонологии [12]. О какой психологии мы говорим, произнося такие слова: «Гипотеза», «Детерминизм», «Операционализация терминов», «Интерпретация результатов», «Хи-квадрат», «SCOPUS» (раньше этой оговорки, по Фрейду, не было)? – Ясно, что это понятия фундаментальной науки. Далее, «Свобода–Ответственность–Выбор», «Психотехнический миф», «Метафора», «Уникальность», «Понимание и принятие», «Рост личности изнутри» и т. п. Все это – из области консультативной психологии и психотерапии! Психологи-исследователи и психологи-практики публикуют свои работы в разных журналах, имеют разную читательскую аудиторию. Проблемы, подходы, критерии достоверности, категориальный аппарат – все это разное. Психологи-практики и психологи-исследователи порой как бы не замечают присутствия друг друга. Раньше, говоря об этом,

я цитировал Александра Блока: «Там жили поэты, и каждый встречал | другого надменной улыбкой». Сейчас ситуация меняется. Во многом благодаря Ф.Е. Василюку.

Василюк не ограничился констатацией кризиса. Он строил *свою* психологию личности, в которой потенциально преодолевался отмеченный им самим кризис. *Его* психология личности – это не только *понимающая психотерапия*, обаяние и влияние которой столь велико, что порой затмевается осознание нами вклада *теоретика* Василюка в психологию личности как целое, его выдающаяся роль в формировании этого целого.

Формируя свой собственный взгляд, Василюк опирался на капитальную работу Выготского «Исторический смысл психологического кризиса» [6]. Предлагается парафраз: «Методологический смысл психологического схизиса». Идея не в том, чтобы упразднить фундаментальную психологию, но в том, чтобы обозначить связь между теоретическими построениями предшественников и практической деятельностью психологов-консультантов. Подчеркиваю это, так как встречал работы коллег, трактующих «Исторический смысл психологического кризиса» Выготского как своего рода реквием по фундаментальной психологии.

Оригинальный подход Ф.Е. Василюка к преодолению схизиса – это, на мой взгляд, проявление свойственного ему, как творцу, стремления к объединению, синтезу, поиску общего. Федор Ефимович, – что могли почувствовать многие, – человек всепроникающей деятельной эмпатии, и его «понимающая психотерапия» – плоть от плоти создателя ее; творимая им психологическая система чувствительна к другим системам психологии, она *понимает* также и то, что находится за ее пределами, моделирует в себе «другое» и эмпатически возвращает «другому» свое понимание.

Достаточно перечислить категории, понятия и схемы, предложенные Василюком [5], чтобы увидеть в них своего рода скрепы *психологической практики и психологической теории*: типология жизненных миров; типология единиц человеческой жизни; объединенная схема «психологических единиц»; модель регистров сознания и др.; классическое понятие переживания (со «звездочкой»\*) и

переживание в значении «деятельности переживания» [1; 5]<sup>3</sup> (рис. 1).

Для Федора Ефимовича, теоретика, практика, организатора, был очень важен союз «и». Понимал, что без искомого «и», все теряет смысл. В диалоге с Татьяной Дмитриевной Карягиной (по другому поводу) [6] он предлагал мысленный эксперимент. Известный сюжет — про «А» и «Б» на трубе. Необычный вопрос: что будет, если мы откажемся от союза «и»? Ответ: завалится «А», завалится «Б»...

И что ж остается? — Труба!<sup>4</sup>

Те модели, схемы, конструкторы, которые Василиук вводил и прорисовывал, предлагая неожиданные и притом хорошо запоминающиеся визуализации, обнаруживали в его построениях то самое «и»; они потенциально связывали между собой области фундаментальной психологии и консультативной психологии, изображенные на рисунке.

Однако — обратим на это внимание! — то были скрепы «сверху», объединение двух психологий через высокое, сложное...

Есть смысл, однако, озадачить себя вопросом: «Быть может, есть что-то простое, подхватывающее, объединяющее все эти области «снизу», некий базовый элемент искомого синтеза?»

Я попробовал бы назвать этот искомый элемент. Назвать сразу и очень простым словом, — но, боюсь,

вы улыбнетесь... Я могу защититься от этой возможной улыбки не слишком привычным словом — из тезауруса аналитической философии, — это будет слово «квалиа». Так, «красность» — это квалиа (часть субъективного опыта, не имеющего прототипа во вне). Мы не можем описать красность так, чтобы слушающий, никогда не видевший этого цвета, мог понять, о чем это мы...

Я мог бы также предложить греческое слово «анимум» и определить его как *элемент души*, но, думаю, у самих греков этого слова нет (надо проверить!). Все это — долгий разговор, но я спрямлю путь, хотя это и рискованно, — уж больно просто звучит.

В русском есть очень хорошее слово — «ощущение».

М. Хайдеггер, впрочем, подчеркивал, что нет ничего более сложного, чем простое. А ощущение — нечто «очень простое», но описать его сложно — не с чем сравнить! Ощущение ни на что не похоже, кроме себя самого. И вообще, классическая схема «S есть P» здесь явно «не проходит» (Гегель подчеркивал, что в таком построении S не тождественно P).

У Аристотеля, в его Учении о четырех причинах, я нашел некоторые опоры к определению ощущения. Я заметил, что все четыре аристотелевские причины уникальным образом «сходятся» в ощущении (материальная — «то, из чего»; формальная — то, «в форме чего»; действующая — «то, посредством чего»; и

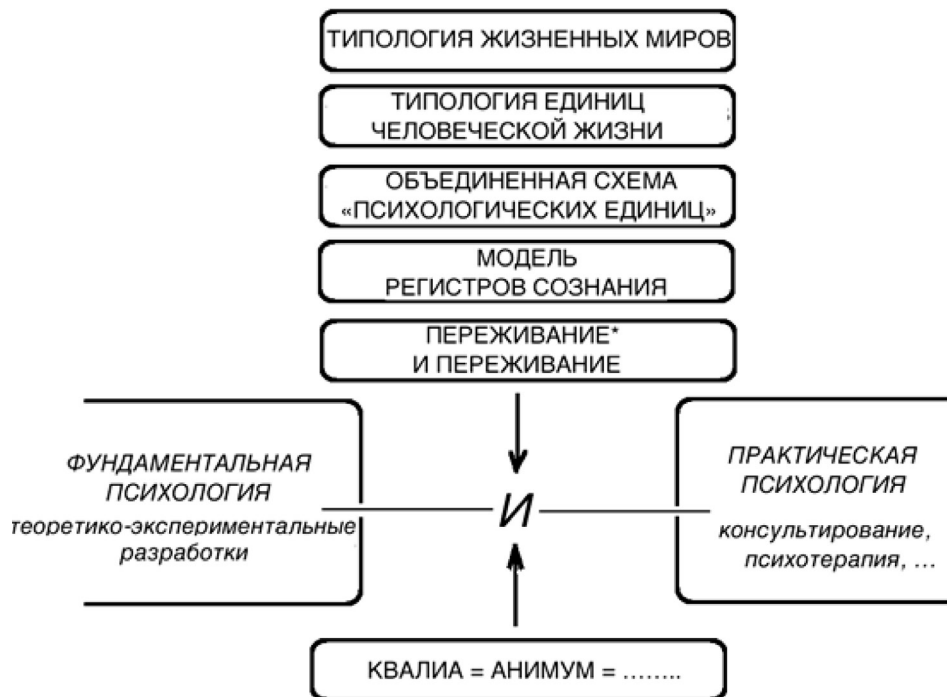


Рис. 1. Объединяющее «И»

<sup>3</sup> Особое слово о переживании. Это был прорыв в психологии. В какой-то момент коллеги могли почувствовать себя современниками человека, который сделал открытие в психологии. И это открытие, конечно, роднило фундаментальную и практическую психологию, вписываясь в историю психологии переживаний. Сам Василиук в своих лекциях говорил о том, что, «хотя ни Фрейд, ни Линденман не занимались общепсихологической идеей переживания, они просто решали какую-то клиническую задачу и в связи с этим разрабатывали необходимые для этой задачи понятия, но в рамках истории мы можем приписать им заслугу развития процессуального мышления о переживании». Но, должен сказать, ни у Фрейда, ни у Линденмана категории переживания как деятельности в спектре многообразных ее (этой деятельности) проявлений не было. Это именно Василиук открыл. Отдадим ему должное!

<sup>4</sup> На английский непереводимо. Простите.

целевая — «то, ради чего») [13]. Ощущение состоит «из себя». Оно находится внутри себя. Оно в феноменальном плане повторяет себя ежемгновенно. Оно существует в направлении себя (*продлевая* себя, существует *для* себя<sup>5</sup>). Ему как бы важно никогда не кончатся. Единство «частицы» и «волны». Ощущение — пролог к своему продолжению.

Положим, боль, пока она есть, — есть и не кончается. Если же боль, как мы говорим, *уходит*, то это тоже — особое ощущение; а «ушедшая боль» — это уже не боль. Ощущению всегда нужно *быть еще* — «для себя». Быть «для себя» и «длитель себя», т. е. существовать, продлевая себя, «для себя», применительно к ощущению, в сущности, то же самое.

Таким образом, ощущения — не просто единство четырех аристотелевских причин. Ощущения *самопричинны* в четырех аристотелевских смыслах слова «причина» («из чего», «в чем», «посредством чего» и «ради чего»); каждая из этих причин есть причина себя, *causasui*.

Вот такая «простая» вещь — ощущение!

Далее. «Ощущение» нечто *меньшее*, чем «чувствуемый смысл» Джендлина в экспериентальной психологии. Совершенно права Татьяна Дмитриевна Карягина, когда говорит, что «чувственные смыслы» Джендлина не могут быть переименованы «ощущениями» [6]. Ощущение, в отличие от «чувственных смыслов», — *наименьшее субъективное*.

А к нашей теме здесь относится соотношение ощущений и переживаний. *Не любое ощущение* есть переживание. Почему? Для этого должно существовать «Я», которому будет принадлежать ощущение. Василюк: «Мы не скажем, что “младенец переживал отнятие от груди”. Переживания — это бытие ощущений для “Я” — ощущение, *данное мне* (в ощущении принадлежности “Я”». *Переживаемое* ощущение — это ощущение в составе *соощущения*: само ощущение + ощущение его *принадлежности* «Я» (рис. 2).

... Много чего есть разного в моем феноменальном поле. Много я вижу сейчас «краем глаза». Но это не значит, что я переживаю то, что я вижу. Ощущение

должно «войти» в мое «Я», чтобы оно стало переживанием.

И здесь есть одна очень занятная вещь! Так как наше «Я» возникает не сразу, то случается, что ощущения — уже существуют, а «Я» еще отсутствует. Уже потом, в океане ощущений, из комбинации ощущений родится «Я» — как *культурно организованная форма*, объединяющая ощущения; но это произойдет после. Именно в этом плане, говорим мы, ощущение есть, но оно пока не является переживаниями (см. центральную часть рисунка).

Психология классическая, фундаментальная, повествуя о себе, традиционно начинала с категории «ощущение» (она и раньше и теперь апеллирует к «ощущениям»), правда, на мой взгляд, весьма примитивизирует эту категорию. Здесь перед нами тот случай, когда психотерапия — впереди. Она имеет дело с ощущениями, она обращается с ними как чем-то «своим», — рассматривая, насколько они проникают в «Я» и в какое (чье?) «Я» они проникают.

К примеру, базовый для психотерапии вопрос: «Что я чувствую здесь и теперь?», у Перлза, и не только у него, — это вопрос *переживаемости* ощущений, обогащения сферы переживаний за счет принятия в «Я» своих ощущений.

Такие процессы, как интроекция, проекция, проективная идентификация, определяют проницаемостью границ «Я—Ты» для ощущений; ощущения первоначально *ничьи*, но постфактум выступают как *мои* переживания или переживания *другого*, или еще — как ощущения, принадлежащие высшему, всеобщему «Я». В последнем случае, ощущение, ставшее переживанием, оказывается частью «того», кто находится *над* моим и чужим индивидуальным «Я». У Л.Н. Толстого: «Умереть, значит мне, частице любви, слиться с всеобщим и вечным источником». Такое развитие, мне кажется, ясно сознавал Василюк, когда говорил о тактиках и стратегиях переживания, об идеалах психотерапии.

По сути, «эмпатия», одно из центральных понятий понимающей психотерапии, характеризует про-

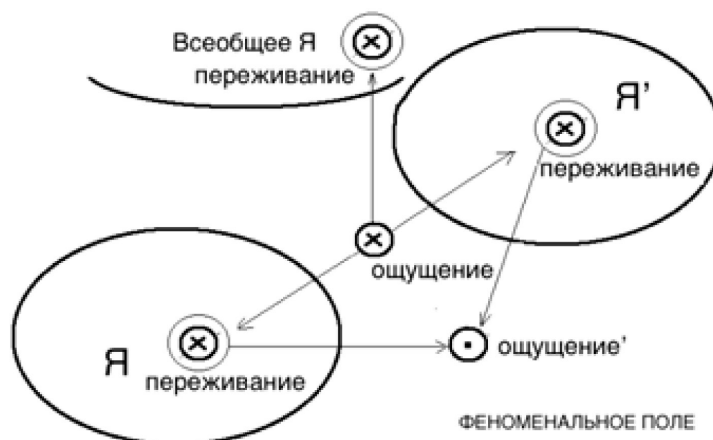


Рис. 2. Ощущение и переживание

<sup>5</sup> Обратим внимание на дееспричастие!

цесс, обеспечивающий переадресацию ощущений из сферы моего «Я» в сферу моего «Ты», что способно частично уменьшить боль или «расчистить место» для новых переживаний, — светлых, продвигающих к разрешению проблемы<sup>6</sup>.

В процессе переживания, рассматриваемого, вслед за Василиюком, в качестве деятельности, наступает момент, когда ощущения, как засидевшиеся гости, наконец покидают территорию нашего «Я»: переживание оказывается вполне *пере-жито*. *Непереживаемые* ощущения возвращаются в океан ничьих ощущений, а их место в «Я» занимают новые ощущения, новые гости «Я», — новые ощущения. И таким образом, переживание как деятельность может заключать в себе два полюса — исключение из «Я» и вовлечение в «Я».

У Мартина Бубера есть два основных слова: «Я—Он» и «Я—Ты». Эти «слова» противоположны по смыслу. Однако, заметим, что иногда, применительно к ощущениям, эта противоположность упраздняется: одно из «слов» неотделимо от другого. Читаем у Пушкина «Я ей не *он*»; здесь «Он» не есть «Ты» и вместе с тем не есть «Он» в смысле Бубера. Или — пример, подсказанный мне В.П. Зинченко: «Кто-то говорит кому-то: “Ты для меня ничто”» (тоже ведь не «Он» и не «Ты», а пустота вместо них). У Хуана Хеменса встречаем: «Бабочка света, красота ускользает... а в руке остается одно ощущение бегства». Ощущение бегства не субъектно и не объектно. Однако оно объединяет в себе и то и другое. Перед нами феномены динамики ощущений, иногда приобретающих форму переживаний, иногда сбрасывающих с себя эту форму. Ощущение — условие синтеза «вещного» и «душевного», а в результате — объяснительной и понимающей психологии, экспериментальной и экспериментальной психологии личности, — словом,

*психологии переживаний* как целостной психологической системы, предложенной Василиюком и развиваемой представителями его школы.

«Чем точнее будет научное понимание психологических механизмов и законов, “срабатывающих” в процессе применения методики, тем более сознательно будет использовать их терапевт и тем больше его труд будет отличаться от сколь угодно изошренного, эффективного и даже творческого ремесленничества и превращаться в “научное искусство” (М.Е. Бурно), где свобода и отточенность действия обеспечиваются словом клинического опыта и теоретического знания» [3].

В заключение — несколько слов о Федоре как человеке. Кто-то из философов первым предложил использовать слово «амфибионт» не в биологическом смысле, а в антропологическом: это человек, принадлежащий двум стихиям: земле и небу. Прошло время, и слово «амфибионт» появилось в «Колыбели для кошки» у Курта Вонегута. Думаю, что эта метафора описывает многих моих коллег: психологов-исследователей и практикующих психологов. Формула синтеза двух психологий — в личности персонолога. Конечно, это прямо относится к Федору.

Однажды довелось мне беседовать с молодым человеком, священником, человеком необыкновенного обаяния. Я отважился на вопрос: «Скажите! Вот я по профессии психолог. Я консультирую людей. У меня много друзей психологов. Но в Вас есть нечто большее, чем “понимание и принятие” меня. Какое-то свечение, в котором я чувствую себя проясненным. Мне хорошо с Вами. Что это?» И он ответил мне: «Знаете, я тоже порой задумываюсь: что это? Может быть, это просто эмпатия?»

Общаясь с Федором, невольно задумываешься: «Эмпатия ли это? Или что-то еще?»

## Литература

1. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
2. *Василюк Ф.Е.* От психологической пактики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15–32.
3. *Василюк Ф.Е.* Режисерская постановка симптома // Московск. психотерапевт. журн. 1992. № 2. С. 105–144.
4. *Василюк Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.

## References

1. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii) [Psychology of experiences (an analysis of overcoming critical situations)]. Moskva: Publ. Moskovskogo universiteta, 1984. 200 p.
2. Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoi paktiki k psikhologicheskoi teorii [From psychological practices to psychological theory]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow psychoterapevtical journal], 1992, no. 1, pp. 15–32.
3. Vasilyuk F.E. Rezhiserskaya postanovka simptoma [A theatre director's portrayal of a symptom]. Moskovsk.

<sup>6</sup> Не только категориальный синтез, но и глубокое экспериментальное исследование А.Н. Молоствовой [10], выполненное под руководством Ф.Е. Василиюка и В.К. Зарецкого, — свидетельство вполне состоявшейся конвергенции двух систем психологии, «двух концептуальных схем: схемы анализа уровне-динамической организации творческого мышления и схемы режимов функционирования сознания. Напомню, что в этом исследовании экспериментатор включается в деятельность испытуемого с помощью психотерапевтических методов эмпатии, майевтики и кларификации. Удалось показать, что такая комплексная психотехническая поддержка значимо повышает продуктивность мыслительной деятельности. Грустно, что за долгие годы бытия *рядом* с Федором Ефимовичем и бытия *вместе* с ним мне так и не случилось обсудить результаты исследований, предпринятых мною с сотрудниками (феномен «личностной задачи» на фоне предметной [11; 14], техника парафразирования как источника стимуляции надситуативной активности испытуемых в постановке проблем [8; 9]). Мысленно продолжая несостоявшийся диалог, мы обращаемся не только к методологии синтеза понимающей психотерапии и постнеклассической персонологии, но и к фактам, полученным в *экспериментальной* психологии — в ее сближении с *экспериментальной* психологией и в плотном соприкосновении с психотехнической системой Василиюка.

5. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
6. Василюк Ф.Е., Карягина Т.Д. Личность и переживание в контексте экспириентальной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302
7. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса: собр. соч.: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 488 с.
8. Максимова С.В. Творческая нереализованность как источник школьной дезадаптации: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001. 25 с.
9. Максимова С.В. Творчество: созидание или деструкция. М.: Академический проект, 2006. 222 с.
10. Молостова, А.Н.. Психотехнический метод исследования и оптимизации мышления при решении творческих задач: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 24 с.
11. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / М.: Рос. открытый ун-т.; ТОО «Горбунок», 1992. 224с.
12. Петровский В.А. Общая персонология: наука личности // Известия самарского научного центра Российской академии наук. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион», 2003. С. 20–30.
13. Петровский В.А. Я: конфигурации артефакта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 1. С. 63–78.
14. Шарага Я.В. Активность самопознания при решении интеллектуальных задач старшими школьниками // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 79–82.
- psikhoterapevt. Zhurn [Moscow psychoterapevtical journal], 1992, no. 2, pp. 105–144.
4. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [The methodological meaning of psychological schism]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1996, no. 6, pp. 25–40.
5. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii analiz v psikhologii. Moscow: MGPPU; Smysl, 2003. 240 p.
6. Vasilyuk F.E., Karyagina T.D. Personality And Experiencing In The Context Of Experiential Psychotherapy. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 11–32. doi:10.17759/cpp.2017250302. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Vygotskii L.S. Istoricheskii smysl psikhologicheskogo krizisa. *Sobranie sochinenii v shesti tomakh. Voprosy teorii i istorii psikhologii [The historical meaning of the psychological crisis. Collected works in six volumes. Questions of the theory and history of psychology]*. Luriya A.R. (eds.). Moscow: Pedagogika, 1982. 488 p.
8. Maksimova S.V. Tvorcheskaya nerealizovannost' kak istochnik shkol'noi dezadaptatsii. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uch.st. kand. psikhol. nauk [The lack of creative implementation as a source of maladjustment in school. Ph.D Thesis]. Moscow, 2001. 25 p.
9. Maksimova S.V. Tvorchestvo: sozidanie ili destrukttsiya [A monograph on creativity as creation or destruction]. Moskva: Akademicheskii proekt, 2006. 222 p.
10. Molostova A.N. Psikhotehnicheskii metod issledovaniya i optimizatsii myshleniya pri reshenii tvorcheskikh zadach. Diss. ... kand. psikhol. nauk [A psychotechnical method in the research and optimization of thinking in solving creative problems. Ph.D diss.], 2010. 24 p.
11. Petrovskii V.A. Psikhologiya neadaptivnoi aktivnosti [The psychology of non-adaptive activity]. Ros. otkrytyi un-t. Moscow: TOO «Gorbunok», 1992. 224 p.
12. Petrovskii V.A. Obshchaya personologiya: nauka lichnosti [General personology as a personality science]. *Izvestiya samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk. Spetsial'nyi vypusk «Aktual'nye problemy psikhologii. Samarskii region» [Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. A special issue "Actual problems of psychology"]*, 2003, pp. 20–30.
13. Petrowskiy V.A. Self: The Configuration of Artifact (Part One). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2014. Vol. 10, no. 1, pp. 63–78. (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Sharaga Ya.V. Aktivnost' samopoznaniya pri reshenii intellektual'nykh zadach starshimi shkol'nikami [The activity of self-knowledge in solving intellectual problems by high school students]. *Voprosy psikhologii [Questions of psychology]*, 1988, no. 4, pp. 79–82.

**ОТ ПСИХОТЕХНИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ  
К ЭМПИРИЧЕСКИМ ИССЛЕДОВАНИЯМ**  
*FROM PSYCHOTECHNICAL THEORY  
TOWARDS EMPIRICAL RESEARCH*

## Психотехническая теория как форма психологического знания

**Е.Ю. Патяева\***,  
ФГБОУ ВО МГУ, Москва, Россия  
*patyayeva@ya.ru*

В статье детально рассматриваются методологические особенности разработанной Ф.Е. Василюком особой формы организации и развития психологического знания — психотехнической теории. Описана общая логика выхода из «схизиса» психологии через раскрытие методологического значения психологической практики; показано, что конкретной реализацией философии практики выступает психотехнический подход, ключевой особенностью которого является изучение не психики, а опыта работы с психикой. Формой организации и развития психологического знания, адекватной психотехническому подходу, выступает психотехническая теория. В статье показывается, что восемь предложенных Ф.Е. Василюком методологических характеристик психотехнической теории задают определенное пространство, в котором находят свое место не только психотехнические теории, но также и классические академические теории и различные промежуточные случаи. На основании этого сделан вывод о том, что психотехническая теория являет собой более общую и универсальную форму психологического знания по сравнению с теориями классического типа, что открывает возможность создания единого методологического инструментария для выстраивания, описания и анализа психологических исследований и психологической практики — и тем самым для преодоления «схизиса» психологии.

**Ключевые слова:** психотехническая теория, «схизис» психологии, Ф.Е. Василюк, методология психологии, психотехнический подход, психологическое знание.

## Psychotechnical Theory as a Format of Psychological Knowledge

**Ye.Yu. Patyayeva,**  
Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia,  
*patyayeva@ya.ru*

**Для цитаты:**

Патяева Е.Ю. Психотехническая теория как форма психологического знания // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 70–78. doi: 10.17759/chp. 2019150108

**For citation:**

Patyayeva Ye.Yu. Psychotechnical Theory as a Format of Psychological Knowledge. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 70–78. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150108

\* Патяева Екатерина Юрьевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (ФГБОУ ВО МГУ), Москва, Россия. E-mail: patyayeva@ya.ru  
*Patyayeva Yekaterina Yuryevna*, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: patyayeva@ya.ru

The paper deals with the methodological characteristics of psychotechnical theory, a specific format of psychological knowledge developed by F.Ye.Vasilyuk. The author describes the general logic of overcoming the 'schism' in psychology through the discovery of the methodological importance of psychotechnical practice. It is also shown that the philosophy of practice is implemented through the psychotechnical approach, its crucial feature being the investigation not of the mind per se, but of the experience of working with the mind. The format of psychological knowledge appropriate for the psychotechnical approach is the psychotechnical theory. Eight methodological characteristics of the psychotechnical theory suggested by F.Vasilyuk create a certain conceptual space fitted not only for psychotechnical theories, but also for classical 'academic' theories as well as various mixed ones. The article concludes that the psychotechnical theory presents a more general and universal format of psychological knowledge in comparison with the classical theories, and this means an opportunity to create a unified methodological tool for describing and analyzing psychological research and practice — and thus for overcoming the schism in psychology.

**Keywords:** psychotechnical theory, schism in psychology, F.Ye.Vasilyuk, methodology of psychology, psychotechnical approach, psychological knowledge.

Сделанное Фёдором Ефимовичем Василюком еще долго будет будоражить умы психологов. Вопросы, которые он перед нами поставил, новые области психологического исследования, которые он открыл, система психологической практики, которую он создал, — все это еще не вполне освоено современной психологией, все это обращено в будущее. Задачи настоящей статьи состоят в том, чтобы, во-первых, представить в возможно более ясной и компактной форме один из принципиально важных для будущего нашей науки методологических инструментов, созданных Ф.Е. Василюком, — *психотехническую теорию* как особую форму психологического знания. И, во-вторых, показать, что психотехническая теория являет собой *более общую форму психологического знания* по сравнению с теориями классического типа — и, соответственно, классические психологические теории могут быть рассмотрены как предельный частный случай теории психотехнической.

**«Схизис» психологии, философия практики и психотехнический подход.** Понятие психотехнической теории Ф.Е. Василюк вводит в контексте размышления о «схизисе» психологии, ее расщеплении на исследовательскую и практическую, выразившемся в том, что профессиональные сообщества психологов-практиков и психологов-исследователей начинают жить каждое своей отдельной жизнью и перестают интересоваться разработками и результатами «параллельного» психологического сообщества [2]. Выход из «схизиса» Ф.Е. Василюк видел в развитии психотехнического подхода, прежде всего — в обращении внимания психологов на собственно методологическое и теоретическое значение психологической практики, настаивая на том, что «для психологии сейчас нет ничего теоретичнее хорошей практики» [там же, с. 27]. В этой связи он и вводит понятия *психотехнической теории* [1; 3; 4] и *психотехнического исследования*, подчеркивая принципиальное значение такого рода исследований для выработки общепсихологической методологии [2].

Говоря о психотехническом исследовании, Ф.Е. Василюк во многом опирается на введенное А.А. Пузыреем понятие *психотехнического дей-*

*ствия* [см.: 16; 17; 18] — как «действия над психикой» (в широком смысле слова), принципиально преобразующего «естественные» психические процессы человека. Скажем, в классических исследованиях «продуктивного мышления» К. Дункера «процесс решения задачи строится в диаде «испытываемый—экспериментатор», причем экспериментатор организует работу испытуемого через непрерывное опровержение предлагаемых им решений»; и без этой психотехнической работы экспериментатора продуктивного мышления в смысле К. Дункера не существует [17, с. 28]. Конечно, эта психотехническая работа экспериментатора может быть интериоризована испытуемым и весь процесс в этом случае становится интрапсихическим, но это не меняет его сущности как процесса, включающего в себя особую психотехническую работу, которая может осуществляться не только экспериментатором по отношению к испытуемому, но и любым человеком по отношению к себе самому.

Анализируя «схизис» психологии, Ф.Е. Василюк противопоставляет две методологические схемы: в первой исследователь сохраняет позицию Абсолютного Наблюдателя, стоящего как бы над бытием и рассматривающего изучаемую реальность со стороны, во второй — психолог занимает участвующую позицию в бытии, становится в практическое отношение к действительности, помещает себя именно как исследователя внутрь изучаемой действительности и делает исходным пунктом познания свою практику [2, с. 29–30]. Первую методологическую схему автор называет «философией гносеологизма», вторую — «философией практики». Таким образом, философия практики, по Ф.Е. Василюку, — «... это вовсе не философское познание практики, это и не познание, ориентированное прагматически на то, чтобы служить исключительно практическим целям... Но поскольку познание осуществляется в недрах философии практики, оно должно непрерывно удерживать в своих процедурах факт собственной жизненно-практической укорененности в познаваемом бытии. Познание, реализующее философию практики, не смотрит на практику извне, а изнутри практики смотрит на открываемый ею мир» [там же].



Далее Ф.Е. Василюк ставит вопрос о том, каким образом можно эти общепсихологические положения превратить в конкретную методологию психологии. Отвечая на него, он настаивает, что для того чтобы практика могла стать, по слову Выготского, краеугольным камнем психологии, психологии необходима своя собственная практика, организуемая самим психологом практическая деятельность, а не только участие в «чужой» практике — педагогической, медицинской и т. п. Ибо именно такая, собственная, практика создает запрос на психологическое знание нового типа — знание, обращенное к психологу-практику, а не к психологу-исследователю. И здесь Ф.Е. Василюк формулирует ключевой, на наш взгляд, тезис своей статьи и раскрывает свое понимание психотехнического подхода: «Чтобы отвечать этим ожиданиям, исследовательская, теоретическая психология должна реализовывать такой методологический подход, который позволил бы научно изучать не психику испытуемых, а опыт работы с психикой, прежде всего опыт профессиональной психологической работы, позволил бы черпать темы из этого опыта, создавать понятия и модели, описывающие и объясняющие опыт, формулировать результаты в виде, возвращаемом и конвертируемом в опыт» [там же, с. 32]. Именно этот методологический подход он и называет *психотехническим*.

В качестве примеров успешной реализации такого подхода Ф.Е. Василюк приводит теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, учение Л.С. Выготского об интериоризации как возникновении психических образований в результате «сворачивания» межличностного взаимодействия, эксперименты А.Н. Леонтьева по изучению опосредованной памяти. Таким образом, констатирует он, «... отечественная психологическая традиция в лице культурно-исторической школы Выготского является психотехнической по своему изначальному замыслу, по своему методологическому “генотипу”» [там же, с. 33]. Однако во времена Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и П.Я. Гальперина этот «генотип» не мог быть развернут и реализован в полной мере, поскольку у отечественной психологии не было своей практики, она могла лишь встраиваться в практику педагогическую, медицинскую или инженерную.

Что касается мировой психологии, то первой собственно психологической практикой стал психоанализ — вопреки естественнонаучным установкам самого З. Фрейда. Ибо психоаналитическая практика, как подчеркивает Ф.Е. Василюк, «... была прежде всего практикой работы с сознанием, сознание по существу и рассматривалось здесь не как отдельный натуральный объект, а как элемент системы “работы-с-сознанием”» [там же, с. 39]. И в психоанализе впервые «практика стала методом научного познания, в то же время психологическое познание стало методом практики» [там же, с. 38].

Итак, психотехническое исследование в понимании Ф.Е. Василюка — это такое исследование, которое, во-первых, научно изучает не психику, а опыт работы с психикой, т. е. опирается на ту или иную психологическую практику, и результаты которого

можно «конвертировать» в практику, и, во-вторых, рассматривает человека (и опыт работы с ним) в контексте категорий сознания, практики и культуры.

При этом специфической особенностью ситуации, сложившейся в отечественной психологии, оказался своего рода «импорт» психологической практики из тех стран, где она начала развиваться раньше и к настоящему времени сложились зрелые психотерапевтические школы, каждая из которых «... вполне оснащена собственными теоретическими моделями и не нуждается для своего развития в переосмыслении средствами той или иной местной общепсихологической теории» [3; с. 3]. В этом контексте Ф.Е. Василюк и поставил перед собой задачу выстроить психотехническую систему психотерапевтической помощи, основываясь на отечественной психологической традиции — прежде всего, на идеях «психотехнического подхода» Л.С. Выготского. Реализацией его методологической программы стала разработка понимающей психотерапии как психотехнической системы [3]. Подводя итоги своего масштабного психотехнического исследования, он называет обширный ряд полученных результатов, включающий создание теоретических представлений о переживании как деятельности, жизненном мире и кризисе, разработку нескольких оригинальных методов психотерапии и многие другие, в том числе и описание методологических характеристик психотехнической теории [3; с. 11]. Осмысление и анализ всех этих результатов во многом остается еще делом будущего. Наша же задача сейчас состоит в том, чтобы рассмотреть основные методологические особенности психотехнической теории и выявить некоторые перспективы, которые открывает для психологии принятие сделанного Ф.Е. Василюком действительно всерьез.

**Методологические характеристики психотехнической теории.** Говоря об особенностях психотехнической теории, отличающих ее от «классических» академических психологических теорий, Ф.Е. Василюк выделяет восемь принципиальных параметров: 1) ценности и осознанный ценностный выбор; 2) адресат и релевантность его опыту; 3) субъект познания; 4) контакт с человеком, с которым имеет дело психолог; 5) процесс и процедуры исследования; 6) получаемые знания; 7) предмет теории; 8) соотношение предмета и метода. Остановимся на каждом из них подробнее — сначала в описательной модальности, фиксируя особенности психотехнической теории, а затем в нормативной, переформулируя описание в качестве требований к построению психотехнической теории (или к встраиванию психотехнического описания какого-либо отдельного эпизода или случая психологической работы).

1. Ценности и ценностный выбор психолога. Если теория классического типа «по умолчанию» ориентирована на получение «объективной истины» как не только высшую, но и единственную ценность исследования, то психотехническая теория предполагает осознанный выбор психологом «... своей ценностной позиции в контексте всех основных цен-

ностей — истины, добра, красоты, святости, пользы и пр.» [1; с. 20]. При этом «... речь идет ... о том, что ценностная установка должна быть имманентным началом теории и войти в ее ткань» (там же). Соответственно, переходя в нормативную модальность, мы фиксируем, что, выстраивая и описывая какой-либо психологический подход в качестве психотехнической теории, автор должен в явном и развернутом виде указывать те ценности, которые он «встраивает» в свой подход, а каждый, кто берется за описание того или иного подхода в качестве психотехнической теории (будь то историк психологии, методолог, оппонент, сторонник данного подхода, автор учебника и т. д.), должен выявлять и описывать ценности, имманентные этому подходу.

2. Адресатом классической психологической теории выступает психолог-исследователь, ориентированный на получение «объективного знания о психике». Адресатом же психотехнической теории является психолог-практик, который «мыслит живым практическим опытом» и который сам является и должен являться неотъемлемым «внутренним персонажем» психотехнической теории. Соответственно, выстраивая и описывая какой-либо психологический подход (или психологическое исследование) в форме психотехнической теории, мы должны в явном виде описывать позиции и действия психолога, работающего в том поле, которое описывает данная теория. Ф.Е. Василюк говорит в этом контексте только о психологе-практике, но ведь и психолог-исследователь активно действует, создавая пространство своего исследования, выстраивая те, порой очень специфические, ситуации, в которые он помещает людей-испытуемых [подробнее см.: 16; 17].

3. В случае академической теории, ориентированной на позицию классического гносеологизма, субъектом познания выступает психолог-исследователь, старающийся занять отвлеченную позицию — позицию если не «абсолютного», то «среднестатистического» наблюдателя. В психотехнической же ситуации психолог, во-первых, занимает участвующую и личную позицию и максимально честно ее осознает и выковывает в соответствии с избранными предельными ценностями; во-вторых, психолог не является единственным познающим субъектом, таковыми могут выступать и те люди, с которыми он работает, что приводит к рождению диалогического «совокупного субъекта» познания. Соответственно, принимая эту характеристику как норму для построения психотехнической теории, мы должны описывать: а) в каких именно процессах участвует психолог, каково конкретное содержание его участвующей позиции и как она выстраивается, и б) как возникает в данной конкретной ситуации диалогический совокупный субъект познания.

4. Особенности контакта с человеком, с которым имеет дело психолог. В классическом исследовании контакт рассматривается как то, что может исказить картину исследуемого объекта «самого по себе», поэтому предпринимаются попытки его минимизировать, стандартизировать и сделать эмоционально нейтральным. В случае же психотехнической ситуа-

ции и психотехнической теории контакт с человеком выступает не как техническое условие познания, но как обширное и уникальное психологическое «поле», заслуживающее самого внимательного рассмотрения. Соответственно, особенности контакта психолога с теми людьми, с которыми он работает (клиентами, участниками мастерских, испытуемыми в психологическом эксперименте и т. д.), должны быть описаны в явном виде.

5. В классической ситуации процедура исследования планируется заранее и должна жестко соблюдаться. Психотехническому познанию свойственны гибкие непрограммируемые процедуры, стремящиеся быть уникальным ответом на уникальную ситуацию и создающие человеку оптимальную ситуацию для самопознания и самораскрытия. Кроме того, доставляющие знание процедуры направлены не только на человека, с которым работает психолог (будь то клиент, пациент или участник тренинга), но и на самого психолога, на его отношения с человеком и на сам психотехнический процесс. Таким образом, возникает требование описывать не просто процедуру исследования, но процесс работы. Если процедура исследования планируется и устанавливается заранее и не должна изменяться в ходе исследования, то процесс психотехнической работы всегда рождается «здесь и теперь» в качестве живого ответа на уникальную ситуацию и принципиально не может быть полностью спланирован заранее (впрочем, встречаются случаи, когда психолог-практик работает по жестким схемам, так что работу, определяемую жесткими процедурами, следует, вероятно, рассматривать как предельный частный случай гибкого живого процесса).

6. Если психологические знания «классического» естественнонаучного типа представляют собой «знание о третьем лице», «о нем», и предназначены только для специалистов, то наиболее важные знания, рождающиеся в психотехническом процессе — это знания личностные, «знания не умом только, а всем человеческим существом». Содержанием этих знаний выступает то, с чем мы находимся в непосредственном живом контакте, с чем можем внутренне эмоционально отождествиться. При переходе к нормативной модальности это означает, что автор подхода или тот, кто его анализирует, должны описывать некое «поле» личностных знаний, содержанием которых выступает то, с чем мы (в это «мы» входят: человек, с которым работает психолог, сам психолог, потенциальные читатели его работы) можем внутренне эмоционально отождествиться, с чем мы находимся в живом контакте, что мы ощущаем как «знание себя» или «знание другого», но не как «знание вообще» [подробнее об особенностях знаний, получаемых в процессе практической психологической работы, см.: 14].

7. Принципиально отличен от классического и «предмет» психотехнической теории. Предмет «классической теории» выстраивается «в форме объекта» — даже если этим объектом становится явно «процессуальная» реальность, такая как деятельность (или психика, или мышление и т. д.). «Форма объекта» предполагает, что мы сами стоим вне изучае-

мой нами реальности и рассматриваем ее со стороны. В психотехнической же теории, напротив, исследователь осознает свою включенность в изучаемую им действительность, занимает ту самую участную позицию в бытии, на необходимости которой настаивал М.М. Бахтин, рассматривает практику не из позиции «надмирного наблюдателя», но как «мою практику». Психотехническая теория, как подчеркивает Ф.Е. Василюк, «это не теория некоего “объекта” (психики, деятельности, мышления), а теория психологической работы-с-объектом» [1, с. 23]. Примерами таких теорий он называет психоанализ З. Фрейда и теорию планомерного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Таким образом, в качестве предмета психотехнической теории следует выстраивать не какой-либо объект, искусственно выделяемый из процесса взаимодействия психолога с другими людьми (испытуемыми, клиентами и т. д.) и отделяемый от субъекта (от автора теории, от ее читателя, оппонента, сторонника и т. д.), а описание самой практики, самой системы работы с человеком, где субъект (психолог, автор, читатель, оппонент, и т. д.) является неотъемлемой частью этой целостной системы и занимает в ней позицию участника, а не внешнего наблюдателя и стоящего над ситуацией «демиурга».

8. И еще один очень существенный момент связан с соотношением предмета и метода в психологическом познании. Если в классическом познании естественнонаучного типа роль метода состоит в том, чтобы превратить эмпирический объект изучения в предмет исследования (как, например, при изучении условных рефлексов в школе И.П. Павлова собаки (а потом и дети) ставились в такие условия, чтобы все их поведение сводилось к условнорефлекторному реагированию), то в психотехническом познании метод объединяет участников взаимодействия, «как бы вбирает их в себя и превращает в своего рода “монаду” которая и становится предметом познания» [там же]. И которая может быть познана только изнутри. И если в классической теории метод выступает вспомогательным элементом, важным для получения знаний, но отступающим на задний план при их описании (он считается как бы прозрачным, считается путем, ведущим к тому, что существует само по себе и должно быть описано в теории как таковое), то в психотехнической теории вспомогательным элементом становятся понятия, соотносимые с объектом, а знания об объекте оказываются одной из составных частей знаний о методе, которые теперь являют собой не периферию теории, а ее сердцевину. И очень существенно, что не знания о методе включаются в теорию объекта (как в «неклассическом» естественнонаучном познании), а знания об «объекте» (бессознательном, горе, психике) включаются в знание о методе как один из его аспектов. Таким образом, «... общим предметом психотехнической теории является сам метод, ограничивающий и создающий пространство психотехнической работы-с-объектом» [там же, с. 24]. Соответственно, стержнем психотехнической теории, ее наиболее важной сердцевиной выступает описание метода работы, и создание психотехнической теории мы должны начинать с

выстраивания метода и его тщательного осмысления, анализа и описания; знания же об объекте (психике, сознании, человеке) должны вырастать из знаний о методе в качестве одной из составных частей этих последних.

Предложенное и развернутое Ф.Е. Василюком понятие психотехнической теории представляется нам адекватным не только для описания его собственной психотехнической системы [3] и отнесенных им к этому типу концепций З. Фрейда и П.Я. Гальперина, но и для описания целого ряда других психологических концепций, не вписывающихся в академическую психологию, в частности, аналитическую психологию К.Г. Юнга, человекоцентрированного подхода К. Роджерса, экзистенциально-гуманистического подхода Дж. Бьюджентала, нарративной практики Д. Уайта и его последователей, а также классических восточных учений о человеке и практиках его развития (дзен-буддизма, даосизма, суфизма и др.). Разумеется, не все названные подходы в равной степени проработаны теоретически и являют собой хорошо структурированные и развернутые концепции, и не в последнюю очередь эта теоретическая непроработанность являет собой следствие нехватки адекватных методологических средств. И именно понятие психотехнической теории может оказаться ключевым для восполнения этого пробела.

Отметим, что попытки ввести такого рода «практические» концепции в общее смысловое пространство психологии — в частности, психологии личности — предпринимались неоднократно и до работ Ф.Е. Василюка. Одной из наиболее удачных из них нам представляется книга Р. Фрейджера и Дж. Фейдимена «Теории личности и личностный рост» [20], авторы которой также пытаются, преодолевая «схизис» психологии, применить единую сетку методологических понятий для описания таких разных концепций личности, как психоанализ З. Фрейда, теория сознания У. Джеймса, психология личностных конструктов Дж. Келли, радикальный бихевиоризм Б.Ф. Скиннера, человекоцентрированный подход К. Роджерса, концепция личности А. Маслоу и концепции человека в йоге, дзен-буддизме и суфизме. Для этого они вводят следующую категориальную сетку: *основные понятия и идеи* рассматриваемого подхода; *динамика человеческого развития*, включая представления о *личностном росте* и *помехах росту*, *психотерапии* и *практиках саморазвития*; *структура*, куда входят представления о *соматике*, *социальных отношениях*, *воле*, *эмоциях*, *интеллекте*, *Я* и *терапевте* или *наставнике*. Нетрудно заметить, что практика включена здесь в теорию, что делает данную книгу намного более многомерной, чем систематические описания тех же теорий личности многими другими авторами. Однако практика включена здесь, в терминологию Ф.Е. Василюка, в описание объекта, что, не умаляя важности данной работы как учебного пособия, знакомящего читателя с многообразием теорий и форм работы с личностью, делает ее малоприменимой в качестве инструмента анализа и сопоставления самих этих форм работы.

При этом не подлежит сомнению, что предложенная Ф.Е. Василюком категориальная сетка описания психотехнической теории может и должна далее уточняться и развиваться. В частности, автору настоящей статьи принципиально важным параметром психологической работы, который заслуживает особого рассмотрения в контексте психотехнической теории, представляется выстраиваемый в том или ином практическом подходе тип взаимоотношений психолога с теми людьми, с которыми он работает, будь то клиенты, участники мастерской, респонденты или испытуемые. Эти отношения могут быть более или менее директивными или недирективными, доверительными или сдержанными, равноценными или неравноценными и т. д. [подробнее см.: 15; 19]. Далее нам представляется важным рассматривать не только *психотехнические действия* психолога, но и его *психотехническое взаимодействие* с теми людьми, с которыми он работает, ибо оба субъекта этого взаимодействия активны и обладают сознанием [14]. Еще одно в высшей степени существенное «измерение» психологической работы связано с различием, во-первых, действий психолога, рождающихся «здесь и сейчас», являющих собой уникальный ответ на уникальную, каждый раз новую ситуацию и приводящих к уникальным же открытиям; и, во-вторых, действий «технологических», выстраиваемых в соответствии с тем или иным алгоритмом. Это различие может описываться, в частности, через противопоставление «психотехники» (как уникальной каждый раз работы с психикой) и «психотехнологии» (как работы по алгоритму) [13] как «феноменологии» и «манипулятивной психотехники» [19] и т. п.

**«Классическая» психологическая теория как частный случай теории психотехнической.** Попробуем теперь приложить ключевые параметры, описывающие психотехническую теорию, для описания «классических» психологических теорий — их можно предствать своего рода предельной точкой в том концептуальном пространстве, которое задают восемь характеристик психотехнической теории. Эта предельная точка обладает следующими особенностями:

- 1) высшей и практически единственной ценностью признается истина;
- 2) имеется строго определенный набор позиций и действий психолога: экспериментатор, наблюдатель, опрашивающий, тестирующий, интервьюер;
- 3) позиция психолога — отстраненная, психолог выступает единственным и монологическим субъектом познания;
- 4) контакт психолога с участниками исследования определяется правилами вежливости и задачами исследования и считается само собой разумеющимся и потому не подлежащим описанию;
- 5) заранее спланированная процедура выступает предельным случаем гибкого живого процесса;
- 6) результатом исследования становятся «знания вообще», которые могут быть рассмотрены как предельный частный случай личностных знаний;

7) по результатам исследования выстраивается теория только искусственно абстрагированного объекта, целостная же система взаимодействия психолога с участниками его исследования ускользает из поля теоретического анализа;

8) знания о реально используемом методе являются принципиально усеченными и неполными.

Так описываются результаты психологических исследований в большинстве учебников и многочисленных статьях. Например, результаты исследований запоминания законченных и незаконченных действий Б.В. Зейгарник в учебниках обычно сводятся к так называемому «эффекту Зейгарник», состоящему в том, что незаконченные действия запоминаются, в среднем, в 1,9 раз лучше, чем законченные. Однако обращение к тексту работы Б.В. Зейгарник [6] дает основания говорить, во-первых, о том, что этот «эффект» возникает лишь во вполне определенных и тщательно описанных самой исследовательницей условиях взаимодействия испытуемых и психолога-экспериментатора и, во-вторых, что культивировавшийся в школе К. Левина способ описания экспериментальных исследований являет собой весьма примечательный промежуточный вариант между «классической теорией» и теорией психотехнической — не являясь воплощением психотехнического подхода, он, тем не менее, не совпадает и с охарактеризованной выше «предельной точкой» классического исследования. Попробуем это показать.

Прежде всего, исследовательница детально описала, как должно строиться поведение экспериментатора (в частности, в зависимости от воспринимаемой им установки испытуемых — от того, побуждает ли их выполнять задания чувство долга перед экспериментатором, честолюбие или само содержание задания), чтобы получить различие в запоминании законченных и незаконченных действий. И результаты эксперимента напрямую связаны с действиями экспериментатора, который сознательно вел себя по-разному с разными испытуемыми, учитывая их представления об эксперименте и их отношение к экспериментатору. Далее, Б.В. Зейгарник в явном виде учитывает ту внутреннюю картину происходящего в эксперименте, которая складывается у испытуемых: результаты опыта напрямую зависят от того, как они сами воспринимают законченность или незаконченность выполняемых заданий, как они относятся к опыту в целом и какие чувства испытывают к экспериментатору. Тем самым «субъект познания» в некоторой степени оказывается «совокупным». Его, конечно, нельзя назвать диалогическим в собственном смысле этого слова, однако явные шаги в направлении от классической позиции исследователя как единственного субъекта познания к диалогическому совокупному субъекту здесь сделаны.

Рассмотрим теперь работу Б.В. Зейгарник сквозь призму восьми выделенных Ф.Е. Василюком параметров, фиксирующих отличие психотехнической теории от теории классической.

1. Ценности. Исследование, по умолчанию, направлено на поиск объективной истины — в этом от-

ношении оно вполне отвечает канонам классического научного исследования.

2. «Адресатом» исследования являются научное сообщество, психологи-исследователи, изучающие человеческую психику — в этом отношении работа Б.В. Зейгарник тоже вполне классична.

3. Позиция психолога. Психолог, оставаясь исследователем, занимает не отстраненную, а принципиально активную позицию. Б.В. Зейгарник специально подчеркивает, насколько важно для испытуемых поведение экспериментатора и предостерегает экспериментатора от чисто пассивного поведения. Комментирует это она так: «При проведении психологических опытов обычно предписывается, чтобы экспериментатор сообщал испытуемому определенную, для всех одну и ту же (по возможности дословно) инструкцию, а в остальном вел себя возможно более пассивно. Однако в действительности это «пассивное поведение» экспериментатора может столь же сильно воздействовать на происходящее, как и «активное» вмешательство с его стороны»; и далее она поясняет, каким образом «пассивное поведение» экспериментатора может влиять на испытуемых с разными установками, и делает вывод о том, что «пассивное поведение» экспериментатора придает всему эксперименту отчасти неестественный характер, а также искажает и стирает исходную установку испытуемого» [6, с. 441]. Поэтому экспериментатор вел себя «... не одним и тем же заранее предустановленным образом, но его поведение было обусловлено установкой испытуемого и ей соответствовало» [там же]. О некотором сдвиге от монологического субъекта познания к совокупному субъекту мы уже писали выше.

4. Контакт с человеком, оставаясь техническим уровнем познания, отнюдь не минимизируется, не стандартизируется и не делается эмоционально нейтральным. Экспериментатор старался выстраивать контакт с испытуемыми возможно более в духе той установки по отношению к опыту, которую он видит у испытуемых: «... в частности, имея дело с испытуемыми, побуждаемыми чувством долга, экспериментатор действительно выражал те или иные желания и давал вполне конкретные указания, например: “Да, зеленые бусины мне больше нравятся”. При работе с испытуемыми, которыми двигало честолюбие, экспериментатор делал “каменное лицо экзаменатора” для подкрепления испытуемого в его исходной установке, что эксперимент связан с тестированием интеллекта. С испытуемыми же, которых стимулировало само содержание задания, экспериментатор вел себя действительно пассивно и избегал делать какие-либо замечания, поскольку эти испытуемые воспринимали пассивность экспериментатора как адекватную ситуации» [там же].

5. Процедура исследования планировалась заранее, однако не была жесткой — экспериментатор и при выполнении испытуемыми заданий, и в последующей ситуации опроса о том, какие задания выполнялись испытуемыми, позволял проявляться «естественной установке испытуемых» и вел себя по-разному в зависимости от этой установки.

6. Получаемые знания представляют собой «знания о третьем лице» — в этом отношении рассматриваемое исследование соответствует классическим академическим канонам.

7. Предметом получаемой теории запоминания завершенных и незавершенных действий оказывается влияние «динамических систем» или «квaziпотребностей» на память, т. е. в этом отношении исследование также строится в духе классической методологии.

8. Нельзя сказать, что метод полностью отстает на задний план при описании результатов экспериментов Б.В. Зейгарник — тщательное описание метода, включая и описание особенностей поведения экспериментатора, занимает едва ли не половину всего текста статьи, однако центральным предметом оказывается все же не метод работы с психикой, а объекты — запоминание и внутриспихические напряженные системы.

Таким образом, исследование Б.В. Зейгарник, оставаясь классическим исследованием по своим ценностям, целям и общей направленности, одновременно обнаруживает и моменты, свойственные психотехническому подходу — активную позицию психолога-исследователя, осмысленное выстраивание контакта психолога с испытуемыми, тщательное описание этого контакта, гибкое поведение экспериментатора, внимательного к тому, что происходит «здесь и сейчас», а не просто воспроизводящего жестко запрограммированную экспериментальную процедуру.

Аналогична ситуация и с другими работами школы К. Левина, в частности, с исследованием психического насыщения А. Карстен [8], исследованием ситуативного генезиса гнева Т. Дембо [5] и более поздним исследованием К. Левина, Р. Липпита и Р. Уайта влияния стиля лидерства на групповые процессы [9]. Характерно, например, замечание Т. Дембо о важности наблюдения в ходе опытов не только за испытуемым, но и за самим экспериментатором, который рассматривается как неотъемлемая часть ситуации [5, с. 537]. Исследовательница описывает разные варианты взаимодействия экспериментатора и испытуемого, вплоть до открытой борьбы и действий испытуемого назло экспериментатору. Вообще, в работах Б. Зейгарник, Т. Дембо и А. Карстен представлена богатая феноменология взаимодействия испытуемых и экспериментатора и описываются разнообразные феномены, которые могут оказаться важными в самых разных психологических экспериментах — вроде «прорыва» испытуемого через внутренние и внешние барьеры, «аффективного упрощения цели», «разрушения гештальта», «мысленных прегрешений», сотрудничества и скрытого соперничества с экспериментатором. Дембо обращает внимание и на влияние самих экспериментальных процедур на протекание изучаемого процесса, выделяет различные степени «присутствия» испытуемого в экспериментальной ситуации. «Познаваемый объект» описывается именно как процесс, а не «вещь», выделяются разные варианты протекания этого процесса.

Вполне очевидна психотехническая работа и в знаменитых экспериментах С. Милгрема [12] и Ф. Зимбардо [7], что и явилось одной из причин бурных споров вокруг воспроизводимости этих экспериментов.

Таким образом, мы можем констатировать, что и ставя перед собой задачи «чистого» исследования, психологи, рефлексируют они это или нет, в ряде случаев становятся в практическую позицию и осуществляют действия психотехнического характера, без которых значительная часть психологических исследований оказалась бы невозможной. Иначе говоря, перед нами открывается определенный континуум, на одном полюсе которого можно поместить классическое академическое исследование, в котором психолог стоит в позиции «абсолютного наблюдателя», на другом полюсе — осознанно выстроенное психотехническое исследование и психотехническую теорию. А между ними располагается множество подходов и исследований, в той или иной мере совмещающих в себе признаки обоих полюсов. Точнее, поскольку мы имеем 8 параметров, каждый из которых предполагает континуум «значений», имеет смысл говорить о многомерном пространстве возможностей, в котором классическая академическая теория окажется лишь некоей предельной точкой. Интересно, что, скажем, психоанализ Фрейда окажется в этом пространстве возможностей не противоположным полюсом академической психологии, а будет занимать некое промежуточное положение — именно потому, что сам Фрейд считал психоанализ способом получения объективного знания о человеческой психике.

В рассматриваемом контексте примечательна эволюция методологической позиции К. Левина. Если эксперименты его учеников в берлинский период

его деятельности, обладая отдельными признаками психотехнического исследования, все же остаются в пространстве классической экспериментальной психологии, то в конце своей жизни К. Левин пришел к идее и практике *действенного исследования*, в котором практика, обучение и исследование составляют единое целое [10; 11]. Этот жанр психологической работы заслуживает отдельного рассмотрения; здесь же отметим лишь, что исследование в этом случае становится частью практической работы по разрешению социальных проблем и высшей его ценностью становится, если говорить на самом общем уровне, не столько *истина*, сколько *благо* людей (в конкретной указанной выше работе такой ценностью выступает достижение межрасового мира). И для корректного описания действенных исследований наиболее адекватной формой может оказаться как раз психотехническая теория.

Таким образом, мы приходим к довольно неожиданному выводу: классические психологические теории при ближайшем рассмотрении могут оказаться безусловно очень важным, но, тем не менее, лишь частным случаем теории психотехнической — аналогично тому, как физика Ньютона оказалась важным частным случаем физики Эйнштейна. А «выкованное» Ф.Е. Василюком понятие психотехнической теории представляет собой не только принципиально важный методологический инструмент для описания практических подходов в психологии, позволяющий ухватывать их действительно существенные особенности, но еще и может стать инструментом, создающим принципиально единый язык описания, как для чисто исследовательских, так и для практических подходов, что открывает реальную перспективу преодоления нынешнего «схизиса» нашей науки.

### Литература

1. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психотехнической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 15—32.
2. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25—40.
3. Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2007
4. Василюк Ф.Е. Структура и специфика теории понимающей психотерапии // Московский психотерапевтический журнал. 2008. № 1. С. 5—33.
5. Дембо Т. Гнев как динамическая проблема // К. Левин. Динамическая психология: избр. труды. М.: Смысл, 2001. С. 534—570.
6. Зейгарник Б. Запоминание законченных и незаконченных действий // К. Левин. Динамическая психология: избр. труды. М.: Смысл, 2001. С. 427—495.
7. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев. 2-е изд. М.: Альпина нон-фикшн, 2014. 744 с.
8. Карстен А. Психическое насыщение // К. Левин. Динамическая психология: избр. труды. М.: Смысл, 2001. С. 496—533.

### References

1. Vasilyuk F.E. Ot psikhologicheskoi praktiki k psikhotehnicheskoi teorii [From Psychological Practice to Psychotechnical Theory]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 1992, no. 1, pp. 15—32. (In Russ., abstr. In Engl.)
2. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological Meaning of Psychology's Schisis]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1996, no. 6, pp. 25—40.
3. Vasilyuk F.E. Ponimayushchaya psikhoterapiya kak psikhotehnicheskaya sistema. Avtoref. Avtoref. diss. doct. psychol. nauk. [Comprehending Psychotherapy as a Psychotechnical System. Dr. Sci. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2007.
4. Vasilyuk F.E. Struktura i spetsifika teorii ponimayushchei psikhoterapii [Structure and Specifics of Comprehending Psychotherapy Theory]. *Moskovskii psikhoterapevticheskii zhurnal* [Moscow Psychotherapeutic Journal], 2008, no. 1, pp. 5—33. (In Russ., abstr. In Engl.)
5. Dembo T. Gnev kak dinamicheskaya problema [Anger as a Dynamic Problem]. In Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannye trudy* [Dynamic Psychology. Selected Works]. Moscow: Smysl, 2001, pp. 534-570. (In Russ.)
6. Zeigarnik B. Zapominanie zakonchennykh i nezakonchennykh deistvii [Remembering Finished

9. Левин К. Эксперименты в социальном пространстве // К. Левин. Разрешение социальных конфликтов. СПб: Речь, 2000. С. 198–214.
10. Левин К. Действенное исследование и проблема меньшинств // К. Левин. Разрешение социальных конфликтов. СПб: Речь, 2000. С. 366–385.
11. Леонтьев Д.А., Патяева Е.Ю. Курт Левин – методолог научной психологии // К. Левин. Динамическая психология: избр. труды. М.: Смысл, 2001. С. 3–20.
12. Милгрэм С. Подчинение авторитету. Научный взгляд на власть и мораль. М.: Альпина non-fikshn, 2016. 282 с.
13. Пануш М.П. Психотехника экзистенциального выбора. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 544 с.
14. Патяева Е.Ю. Специфика знаний в практической и исследовательской психологии // Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А.Л. Журавлева, А.В. Юревича. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. С. 146–178.
15. Патяева Е.Ю. Мастерская саморазвития личности // Mobilis in mobili: Личность в эпоху перемен / Под ред. А.Г. Асмолова. М., 2018. С. 503–531.
16. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 1986. 117 с.
17. Пузырей А.А. Психотехническое действие как единица анализа в психологии творчества // А.А. Пузырей. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. С. 26–30.
18. Пузырей А.А. Курт Левин и проблема эксперимента в психологии // А.А. Пузырей. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. С. 56–61.
19. Пузырей А.А. Манипулирование и майевтика: две парадигмы психотехники // А.А. Пузырей. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. С. 299–333.
20. Фрейдджер Р., Фейдимен Дж. Личность: Теории, упражнения, эксперименты. 6е изд. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. 704 с.
- and Unfinished Actions]. In: Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannye trudy* [Dynamic Psychology. Selected Works]. Moscow: Smysl, 2001, pp. 427–495. (In Russ.)
7. Zimbardo F. Effekt Lyutsifera. Pochemu khoroshie lyudi prevrashchayutsya v zlodeev [The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil]. 2-nd ed. Moscow: Al'pina non-fikshn, 2014. (In Russ.)
8. Karsten A. Psikhicheskoe nasyschenie [Psychological Satiation]. In Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannye trudy* [Dynamic Psychology. Selected Works]. Moscow: Smysl, 2001, pp. 496–533. (In Russ.)
9. Levin K. Eksperimenty v sotsial'nom prostranstve [Experiments in Social Space]. In Levin K. *Razreshenie sotsial'nykh konfliktov* [Resolving Social Conflicts]. Saint-Petersburg: Rech', 2000, pp. 198–214. (In Russ.)
10. Levin K. Deistvennoe issledovanie i problema men'shinstv [Action Research and Minorities Problem]. In Levin K. *Razreshenie sotsial'nykh konfliktov* [Resolving Social Conflicts]. Saint-Petersburg: Rech', 2000, pp. 366–385. (In Russ.)
11. Leont'ev D.A., Patyaeva E.Yu. Kurt Levin – metodolog nauchnoi psikhologii [Kurt Levin As A Methodologist of Scientific Psychology]. In Levin K. *Dinamicheskaya psikhologiya. Izbrannye trudy* [Dynamic Psychology. Selected Works]. Moscow: Smysl, 2001, pp. 3–20. (In Russ.)
12. Milgram S. Podchinenie avtoritetu. Nauchnyi vzglyad na vlast' i moral' [Obedience to Authority: An Experimental View]. Moscow: Al'pina non-fikshn, 2016. (In Russ.)
13. Papush M.P. Psikhotehnika ekzistentsial'nogo vybora [Psychotechnics of Existential Choice]. Moscow: Institut obshchegumanitarnykh issledovaniy, 2001. (In Russ.)
14. Patyaeva E.Yu. Spetsifika znaniy v prakticheskoi i issledovatel'skoi psikhologii [Particularity of Knowledge in Practical and Academic Psychology]. In Zhuravlev A.L. (eds.), *Vzaimootnosheniya issledovatel'skoi i prakticheskoi psikhologii* [Relations between Academic and Practical Psychology]. Moscow: In-t psikhologii RAN, 2015, pp. 146–178.
15. Patyaeva E.Yu. Masterskaya samorazvitiya lichnosti [Workshop of Person Self-development]. In Asmolov A.G. (ed.), *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen* [Mobilis in mobili: Personality in The Age of Changes. Moscow, 2018, pp. 503–531.
16. Puzyrei A.A. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya [L.S.Vygotsky's Cultural-Historical Theory And Modern Psychology]. Moscow, 1986.
17. Puzyrei A.A. Psikhotehnicheskoe deistvie kak edinita analiza v psikhologii tvorchestva [Psychotechnical Action As A Unit of Analysis in Creativity Psychology]. In Puzyrei A.A. *Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika* [Psychology. Psychotechnics. Psychagogy]. Moscow: Smysl, 2005, pp. 26–30.
18. Puzyrei A.A. Kurt Levin i problema eksperimenta v psikhologii [Kurt Levin And The Problem of Experiment in Psychology]. In Puzyrei A.A., *Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika* [Psychology. Psychotechnics. Psychagogy]. Moscow: Smysl, 2005, pp. 56–61.
19. Puzyrei A.A. Manipulirovanie i maievтика: dve paradigmy psikhotehniki [Manipulation And Maievtics As Two Paradigms of Psychotechnics]. In Puzyrei A.A., *Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika* [Psychology. Psychotechnics. Psychagogy]. Moscow: Smysl, 2005, pp. 299–333.
20. Frager R., Fadiman J. Lichnost': Teorii, uprazhneniya, eksperimenty [Personality and Personal Growth]. Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 6-th ed., 2006. (In Russ.)

## Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной

**А.Б. Холмогорова\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*kholmogorova-2007@yandex.ru*

**В.К. Зарецкий\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*zar-victor@yandex.ru*

**Е.Н. Клименкова\*\*\***,  
ГБПОУ «Образовательный Комплекс «Юго-Запад»», Москва, Россия,  
*klimenkovaliza@gmail.com*

**Н.С. Воложанина\*\*\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*nsvolozhanina@gmail.com*

В статье раскрывается актуальность исследований стратегий утешения в контексте современной социальной ситуации развития молодого поколения. Акцентируется ее критичность для психического здоровья молодежи и описываются тенденции противостояния деструктивным социальным процессам в психологических исследованиях, подчеркивающих важность стратегий утешения, сострадания и самосострадания для психического здоровья. Приводится модифицированный вариант методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка, Е.В. Шерягиной. Суть модификации — в новом способе обработки данных, основанном на концепции социальной поддержки и рефлексивно-дея-

### Для цитаты:

*Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 79–92. doi: 10.17759/chp.2019150109*

### For citation:

*Kholmogorova A.B., Zaretsky V.K., Klimenkova E.N., Volozhanina N.S. Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 79–92. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150109*

\* *Холмогорова Алла Борисовна*, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией клинической психологии и психотерапии, Федеральное государственное бюджетное учреждение «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ ФМИЦПН имени В.П. Сербского); декан факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *kholmogorova-2007@yandex.ru*

\*\* *Зарецкий Виктор Кириллович*, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *zar-victor@yandex.ru*

\*\*\* *Клименкова Елизавета Николаевна*, педагог-психолог, ГБПОУ «Образовательный комплекс «Юго-Запад»», Москва, Россия. E-mail: *klimenkovaliza@gmail.com*

\*\*\*\* *Воложанина Наталья Сергеевна*, студентка, факультет консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *nsvolozhanina@gmail.com*

*Kholmogorova Alla Borisovna*, PhD in Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Clinical Psychology and Psychotherapy, Serbsky National Medical Research Institute of Psychiatry and Narcology; Dean of the Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia. E-mail: *kholmogorova-2007@yandex.ru*

*Zaretsky Viktor Kirillovich*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling Psychology and Psychotherapy, Moscow State University of Psychology and Education; Moscow, Russia. E-mail: *zar-victor@yandex.ru*

*Klimenkova Elizaveta Nikolaevna*, Psychologist, «South-West» State Educational Complex, Moscow, Russia. E-mail: *klimenkovaliza@gmail.com*

*Volozhanina Natalia Sergeevna*, Student, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: *nsvolozhanina@gmail.com*



тельность подходе к преодолению учебных трудностей. Рассматриваются результаты валидации модифицированной методики на основе независимых экспертных оценок и корреляционного анализа в выборке из 282 человек, включающей учащихся школ и колледжей, студентов психологических и педагогических специальностей, а также работающих специалистов-психологов и IT-специалистов. Показано, что методика позволяет провести дифференцированную оценку качества поддержки в разных возрастных и профессиональных группах путем диагностики соотношения в этих группах видов поддержки, различающихся по эффективности для нормализации эмоционального состояния и создания условий для психического развития.

**Ключевые слова:** переживание, утешение, эмпатия, социальная ситуация развития, социальная поддержка, виды поддержки, антиподдержка, формальная поддержка, рефлексивная поддержка, инструментальная поддержка, эмоциональная поддержка, сострадание, самосострадание, рефлексивно-деятельностный подход, культурно-историческая психология.

## Modification of Fyodor Vasilyuk and Elena Sheryagina's Technique of Comforting Strategies

**A.B. Kholmogorova,**

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia,  
*kholmogorova-2007@yandex.ru*

**V.K. Zaretsky,**

«South-West» State Educational Complex, Moscow, Russia,  
*zar-victor@yandex.ru*

**E.N. Klimenkova,**

«South-West» State Educational Complex, Moscow, Russia,  
*klimenkovaliza@gmail.com*

**N.S. Volozhanina,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*nsvolozhanina@gmail.com*

The article highlights the importance of exploring comforting strategies in the context of the modern social situation of development in young people. The authors emphasize its dramatic negative effect on young people's mental health and describe current trends in psychological research to resist destructive social processes and to value comforting, compassion and self-compassion strategies as important for psychological well-being. The article presents a modification of F. Vasilyuk and E. Sheryagina's Comforting Strategies Technique. The key element of the modification is a new methodology of data processing which relies on the concept of social support and the reflection and activity approach to dealing with learning challenges. The authors discuss outcomes of a validation study which used independent expert ratings and correlation analysis on a sample of 282 subjects that included school and college students, students of university programmes in psychology and teacher training, practicing psychologists and IT-specialists. The modified technique can be used to carry out differentiated evaluation of the support quality in different age and professional groups by identifying the correlation between the types of support differing in the efficacy to normalize emotional state and to create conditions for the development of mind.

**Keywords:** experiencing (perezhivanie), comforting, empathy, social situation of development, social support, types of support, antisupport, formal support, reflective support, instrumental support, emotional support, compassion, self-compassion, reflection and activity approach, cultural-historical psychology.

### Актуальность исследования стратегий утешения в сложившейся социо-культурной ситуации

Идея методики «Стратегии утешения» принадлежит Ф.Е. Василюку, сама же методика была раз-

работана им совместно с Е.В. Шерягиной, которая подробно описала процедуру ее создания [19]. Если воспроизвести это описание вкратце, то речь идет о полупроективном тесте, содержащем реплики ребенка и взрослого, попавших в трудную ситуацию и обращающихся за помощью. В первой серии испытуе-

мым предлагалось придумать ответную реплику, а во второй — определить возможные чувства человека, попавшего в неприятную ситуацию, и лишь затем придумать ответную реплику. Такого рода психотехника была призвана развивать способность к эмпатии как основы эффективной стратегии утешения. Не вызывает сомнений, что проект исследований на основе методики был для Ф.Е. Василюка одним из путей преодоления разрыва между академической и практической психологией, который он так выразительно называл схизисом [1]. Этот проект также тесно связан с эпицентром творчества Ф.Е. Василюка — разработкой проблематики процесса переживания и ее центральным неизбежным вопросом: как, какими психологическими средствами человек справляется с тяжелыми жизненными ситуациями? Этот вопрос занимал Ф.Е. Василюка всю его творческую жизнь. Опираясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, он постулировал, что эти средства рождаются из диалогов со взрослым уже на первых этапах онтогенеза. Отталкиваясь от не менее важных для него идей К. Роджерса, Ф.Е. Василюк описывает условия конструктивности процесса переживания (безусловное принятие, конгруэнтность, эмпатия, сопереживание) [2; 3]. Поэтому авторы методики предложили при обработке ответных реплик испытуемых опираться на шкалу оценки глубины эмпатии К. Роджерса (Carkhuff's Accurate Empathy Scale) [21].

Собственно, начиная с теории объектных отношений и теории привязанности Дж. Боулби исследователями всех основных направлений клинической психологии и психотерапии развивается идея матери или другого близкого взрослого как «добраго зеркала», «контейнера» негативных эмоций ребенка, источника чувства безопасности внутреннего соладающего диалога, а также чувства собственной ценности [13]. Многочисленные исследования показали, что, напротив, высокий уровень критики со стороны родителей, плохое понимание чувств ребенка приводят к социальной дезадаптации и эмоциональному неблагополучию вплоть до депрессивных, тревожных расстройств и личностной патологии [5; 14].

Реакция взрослого на трудности и неудачи ребенка — поддержка и утешение или же, напротив, критика и наказание — интериоризируются и с возрастом становятся собственными стратегиями переживания трудных жизненных ситуаций, а также стратегиями помощи другим людям. В настоящее время ведутся исследования, доказывающие тесную связь эмпатии, готовности оказывать поддержку другим людям и способности к самосостраданию [27]. Разрабатывая методику «Стратегии утешения», авторы имели в виду именно этот механизм и поставили задачу косвенной оценки стратегий переживания трудных ситуаций через диагностику стратегии помощи другим людям, иными словами, через стратегии утешения протянуть нить к стратегиям самоутешения. Попытки решить эту задачу в настоящее время продолжают предприниматься Е.В. Шерягиной [20].

Знаменательно, что указанная задача обретает особый смысл в новой культурно-исторической ситу-

ации развития молодого поколения, которую многие западные исследователи образования квалифицируют как критическую. «На сегодняшний день почти 30% выпускников страдают от симптомов депрессии, а это в три раза выше, чем в общей популяции. Ученых все больше занимает выявление факторов, способствующих появлению симптомов депрессии, — чтобы помочь обуздать все нарастающую эпидемию депрессии» [28, с. 57]. Источник кризиса усматривается во все большей формализации образования и введении все более жесткой системы оценивания как универсального принципа взаимодействия: «Общество построено на жесткой системе оценок: средства массовой информации, школы, университеты постоянно оценивают молодых людей и делят их на сорта. Это огромное давление общества на молодых людей, требующее от них постоянно подтверждать свою ценность и достигать больше, чем их сверстники. Они вынуждены сражаться» [22, с. 4]. И далее: «Нарастающая волна эпидемии серьезных психических расстройств говорит о негативном влиянии современного рыночного общества на психическое здоровье молодежи; культуры, которая все больше меняет критерии оценки себя и других у молодых людей» [22, с. 11]. Попадая из образовательных учреждений на рабочие места, молодые специалисты окунаются в современную корпоративную культуру, где насаждаются мифы об идеальном работнике, который все делает блестяще, быстро и легко, и невольно начинают постоянно оценивать себя по различным шкалам. Таковую жизнь можно назвать жизнью в режиме постоянного самооценивания и сравнения себя с другими.

В связи с этим уместно напомнить, какое значение придавал Л.С. Выготский понятию «социальная ситуация развития»: «Социальная ситуация развития данного возраста представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства своей личности, черпая их из среды, как из основного источника своего развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» [6]. А теперь попробуем реконструировать тот внутренний диалог, который современный молодой человек «черпает из среды» и ведет сам с собой в ситуациях неудачи, фрустрации, кризиса и других угроз, т. е. то, что Ф.Е. Василюк назвал бы работой переживания. Логично предположить, что это прежде всего режим оценок: режим самокритики и самоупреков, уничтожительных самооценок и приклеивания ярлыков неудачника. Пространство жизни замыкается на социальных оценках, из него все больше вытесняется экзистенциальное пространство, в котором на первом месте не оценки и баллы, а ценности и поступки, отношения между людьми и вызовы жизни.

Неудивительно, что в современных исследованиях овладения с эмоциональными трудностями на одно из первых мест выходит понятие «самосострадание» как оппозиция к самооцениванию. Число исследований, посвященных роли способности к самосострада-

нию или сочувствию себе, растет по экспоненте, начиная с первых публикаций на эту тему Кристин Нефф [26]. За последние пятнадцать лет, согласно поисковику Google, опубликовано более 1600 исследований и диссертаций по этой теме. Мета-анализы, синтезировавшие более 98 исследований зафиксировали, что самосострадание связано со снижением рисков психопатологии и ростом уровня психологического благополучия, как у взрослых, так и у подростков [24; 25; 29].

Выделяется три составляющих этого понятия: 1) доброта по отношению к себе и снижение самокритицизма; 2) чувство общности с другими людьми и принадлежности к ним; 3) отказ от сверх-идентификации с проблемами и оценками — я и мои проблемы (оценки) не одно и то же (в современной психологии такое дистанцирование обозначается понятием «майндфулнесс») [26]. В инструкциях по освоению навыков самосострадания предлагается сказать себе слова, которые мы могли бы сказать другому человеку — знакомому или другу — в схожей неприятной ситуации. Иначе говоря, сказать слова утешения. Подробный обзор тематики сострадания, самосострадания и близких понятий — эмпатии, социальной поддержки — выходит за рамки этой статьи. Однако в свете сказанного выше становится понятно, что методы исследования способности к утешению и состраданию приобретают особую актуальность в связи с социальной ситуацией развития молодого поколения, в которой оценка человека как товара на рынке выходит на первое место. В терминах культурно-исторической психологии мы можем говорить о системе опосредствования процесса переживания, которая задается современной информационной культурой корпоративных систем с ее многочисленными векторами оценок людей по их достижениям. Психологические исследования, подобно потоку лейкоцитов, устремляются в болевой эпицентр социокультурной ситуации — культуре оценок противопоставляется культура сострадания и самосострадания, утешения и самоутешения, сочувствия и эмпатии.

Однако в данном ряду понятий за рамками остается еще одно, причем важнейшее для развития и психического благополучия в современной культуре, что, как сказал бы Э. Фромм, ориентировано на запросы рынка, затрудняет контакт с самим собой, препятствует становлению идентичности. Это понятие рефлексии. Первые исследования рефлексии были начаты в 1970-х гг., а в 1979 г. появилась работа, в которой рефлексия рассматривается в динамике, как один из уровней организации мыслительного процесса при решении творческой задачи как модели преодоления проблемной ситуации [8]. Было показано, что успешность преодоления связана с особыми режимами функционирования рефлексии и личностной регуляции. Позднее предложенная модель исследования была положена в основу изучения процесса переживания и оказания помощи при решении творческих задач [4], показавшего, что сочетание эмпатической и рефлексивной помощи способствует резкому повышению продуктивности решения.

Полученные на материале решения творческих задач данные об определяющей роли рефлексии в

разрешении проблемных ситуаций [8] стали также отправными для разработки различных видов помощи в ситуациях преодоления учебных трудностей в рамках рефлексивно-деятельностного подхода [7; 9]. В сложных проблемных ситуациях крайне важны не только эмпатия и эмоциональная поддержка, но и помощь в выборе конструктивной стратегии их разрешения, в поиске собственной позиции, основанной на определенных ценностях, а не на чистой прагматике результата. При этом помогающий может предложить решение в готовом виде («подсказать», как действовать), а может способствовать активизации собственных ресурсов попавшего в сложную ситуацию, обратиться к системе его ценностей, экзистенциальным вызовам и пластам жизни. И тогда ситуация затруднения превращается в ресурс для развития, т. е. в зависимости от конкретных обстоятельств она может способствовать освоению новых способов действия и повышению веры в себя (самоэффективности), а в ряде случаев ценностному самоопределению личности. Именно это положение является одним из центральных в рефлексивно-деятельностном подходе к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей, который развивается на протяжении более 20 лет в рамках традиции культурно-исторической психологии [7; 9]. Рефлексивно-деятельностный подход ориентирован на разработку и операционализацию теоретических положений культурно-исторической психологии с целью оптимизации практики помощи детям в преодолении учебных трудностей. Направленность данного подхода на решение практических задач способствовала существенному приращению средств анализа и помощи в ситуациях затруднения, расширению возможностей их использования для развития в широком смысле этого слова. В опоре на рефлексивно-деятельностный подход, а также на широко известную концепцию социальной поддержки как важнейшего источника психического и физического здоровья [15; 18] нами была предложена модификация методики «Стратегии утешения».

### **Модификация методики «Стратегии утешения» и обоснование ее теоретической валидности**

Вместо шкалы эмпатии К. Роджерса при обработке ответов испытуемого мы использовали классификацию разных видов социальной поддержки, причем в первом варианте модификации два традиционно выделяемых вида — эмоциональная и инструментальная — были дополнены нами рефлексивным, а также формальным типом поддержки [17]. Однако в дальнейшем, при более глубоком качественном анализе протоколов испытуемых, число видов поддержки было расширено — добавились категория «антиподдержка» (реакция, способствующая усугублению негативных эмоций обратившегося за помощью), а также различные смешанные виды поддержки [16]. На основе сформулированных критериев опытные эксперты — психотерапевты, специалисты в области

психологии эмоций — относили реплики испытуемых к определенному типу поддержки (всего 5 возможных чистых вариантов и еще 2 смешанных). Подробное описание этих видов и самой методики приводится ниже. Баллы присваивались в зависимости от прогнозируемой эффективности каждого из типов поддержки для нормализации эмоционального состояния, с одной стороны, и активизации собственных ресурсов (т. е. развития в широком смысле) — с другой. Мы также не включали вторую серию авторской версии методики, направленную на развитие эмпатии. Это связано с тем, что основной за-

дачей в серии исследований, которые будут рассмотрены ниже, было выявление типов используемой поддержки в зависимости от образования и возраста испытуемых, а не формирование у них эмпатических способностей.

Как уже говорилось, для обработки полупроективной методики «Стратегии утешения» использовалась процедура независимой экспертной оценки: трем независимым экспертам предлагалось отнести каждый вариант ответа к тому или иному типу социальной поддержки. Ниже приводится инструкция экспертам.

#### Уважаемый эксперт!

Мы проводим исследование эмпатии и стратегий социальной поддержки у разных групп испытуемых. В методический комплекс была включена модифицированная проективная методика стратегий утешения Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной, которая тестирует стратегии помощи взрослому или ребенку в трудных ситуациях. Эффективная помощь предполагает способность испытуемого к децентрации, эмпатическому сопереживанию и активизации собственных ресурсов обращающегося за помощью. В нашем исследовании мы рассматривали результаты с позиций концепции социальной поддержки и анализировали способность испытуемых оказывать разные виды поддержки.

Испытуемым на бланке предъявляли 10 реплик, 5 из которых принадлежат детям, 5 — взрослым. В репликах описаны разные неурядицы и затруднения из жизни. В первой серии испытуемым давалась следующая инструкция: «Ниже приводятся реплики разных детей/взрослых, которые оказались в трудной ситуации и обращаются за помощью. Дайте Ваш вариант ответа на эти фразы». Например, необходимо было дать ответ взрослого на следующую реплику ребенка: «*Я подрался с Андреем, и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга*».

В настоящее время для обеспечения надежности и объективности исследования ответы испытуемых должны быть представлены комиссии из трех независимых экспертов. Просим Вас выступить в качестве одного из них и оценить ответы с использованием приведенных ниже пяти категорий. Определите, какой вид поддержки содержится в каждом ответе и поставьте буквенное обозначение в соответствующем поле (буквенные обозначения и пример заполнения таблицы см. ниже).

#### Две первые категории означают фактическое отсутствие истинной поддержки:

**1. Антиподдержка (АП)** приводит к усилению возникших негативных чувств у обратившегося за помощью (например, в форме неявного или явного присоединения к обидчикам или акцентирования других неприятных аспектов ситуации). Исключает все другие категории.

Примеры: 1) «*Ну и поделом тебе!*»; 2) «*В следующий раз будешь думать, кому давать деньги*».

**2. Формальная (Ф)** поддержка предполагает ответ, при котором испытуемый не уделяет внимания чувствам другого или ограничивается речевыми «клише», штампами (не переживай, не бери в голову), или же дает формальный совет, предлагая очевидные способы выхода из положения или давая банальные комментарии. Исключает все другие категории.

Примеры: 1) «*Да ладно тебе, все будет нормально, будете вы общаться с твоим Андреем!*»; 2) «*Не бери в голову! У тебя еще будет полно других друзей*».

**Обратите внимание, что если Вы отнесли ответ к категории «антиподдержка» или «формальная поддержка», то остальные категории (виды поддержки) автоматически исключаются и Вы можете переходить к оценке следующего ответа!**

#### Три следующие категории предполагают наличие истинной поддержки:

**3. Инструментальная (И)** поддержка кодируется, если испытуемый в своем ответе не уделяет внимания чувствам и переживаниям человека, обратившегося за помощью, но при этом неформально включен в ситуацию: предлагает свое участие или дает конкретный совет с учетом деталей ситуации.

Примеры: 1) «*Не переживай, я могу тебе настроить скайп для того, чтобы вы продолжили общение с Андреем*»; 2) «*Я завтра разберусь с этим Колькой. Он отдаст тебе мяч!*».

**4. Рефлексивная поддержка (Р)** направлена на мобилизацию собственных ресурсов обращающегося за помощью и на переход испытуемого в более активную (субъектную) позицию по отношению к случившемуся (например, в форме вопросов о сути происшедшего, уточнения запроса на помощь, рассмотрения разных вариантов выхода без прямых рекомендаций и советов, что лучше сделать). Рефлексивная поддержка исключает инструментальную, но может сочетаться с эмоциональной (см. ниже пятую категорию).

Примеры: 1) «*Давай вместе подумаем, что можно сделать в этой ситуации. Во-первых, вы можете общаться посредством разных способов связи, а во-вторых, ты сможешь ездить к Андрею в гости*»; 2) «*А из-за чего вы подрались? Кто, по твоему мнению, был прав?*».

**5. Эмоциональная поддержка (Э)** кодируется в случае, если ответная реплика испытуемого направлена на нормализацию душевного состояния и отражает чувства и переживания обратившегося за помощью. Эмоциональная поддержка может сочетаться как с инструментальной, так и с рефлексивной.

Примеры: 1) «Тебе, наверное, больно и очень грустно от осознания того, что твой друг уезжает навсегда. Ты очень боишься, что ваше общение может прерваться»; 2) «Да, это очень неприятно, даже обидно. Ты не пробовала поговорить с ней об этом?»

**Обратите внимание, что:**

1) эмоциональная поддержка может присутствовать в одном ответе вместе с инструментальной или рефлексивной (т. е. возможно кодирование двух категорий для одной реплики);

2) рефлексивная поддержка исключает инструментальную, так как последняя не подразумевает активизацию ресурсов самого обратившегося за помощью!

Для обработки протоколов принята следующая система кодировки ответов испытуемых:

СП – социальная поддержка;

АП – антиподдержка;

Ф – формальная поддержка;

И – инструментальная поддержка;

Р – рефлексивная поддержка;

Э – эмоциональная поддержка;

ИЭ – эмоциональная поддержка в сочетании с инструментальной;

РЭ – эмоциональная поддержка в сочетании с рефлексивной.

**Примеры заполнения таблиц с ответами испытуемых**

**Испытуемый 1**

№	Реплика ребенка	Реплика испытуемого	Вид СП
1	Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга.	Не огорчайся! Я помогу и разберусь.	ИЭ
2	Никто не хочет со мной дружить, говорят, что я жадный. Разве я жадный? Просто я берегу свои вещи, чтобы их не испортили и не потеряли.	Поработай над собой и все будет в порядке.	Ф
3	Ребята из восьмого класса отобрали у меня деньги на завтрак, я не смог постоять за себя.	Я разберусь.	И
4	Колька из параллельного класса забрал мой мяч и не отдает его.	Я разберусь с тем, кто обидел тебя.	И
5	Мы с ребятами прыгали через лужу, все перепрыгнули, а я упал. Все смеялись надо мной.	Не стоит повторять за другими людьми, у тебя своя голова на плечах.	АП

**Испытуемый 2**

№	Реплика ребенка	Реплика испытуемого	Вид СП
1	Я подрался с Андреем и теперь мы с ним враги. Я потерял своего лучшего друга.	Если вы подрались из-за чего-то действительно важного и значимого, то, возможно, он и не был твоим лучшим другом, но, возможно, ваша драка была просто небольшим разногласием и вы сможете помириться.	Р
2	Никто не хочет со мной дружить, говорят, что я жадный. Разве я жадный? Просто я берегу свои вещи, чтобы их не испортили и не потеряли.	А почему ты думаешь, что твои вещи испортят или потеряют? Думаю, если ты будешь давать свои игрушки другим и говорить им, что они для тебя очень важны, то они будут стараться быть с ними аккуратными.	Р
3	Ребята из восьмого класса отобрали у меня деньги на завтрак, я не смог постоять за себя.	Скорее, это они не смогли постоять за себя, ведь старшие должны защищать и оберегать младших, а они вместо этого повели себя так нехорошо.	Э
4	Колька из параллельного класса забрал мой мяч и не отдает его.	А из-за чего он его забрал, вы с ним не ссорились? Попробуй узнать у него из-за чего он так обиделся, что решил забрать твой мяч.	Р
5	Мы с ребятами прыгали через лужу, все перепрыгнули, а я упал. Все смеялись надо мной.	Не переживай, ребята не хотели тебя этим обидеть, скорее всего, они так сделали из-за неожиданности.	Э

После проведения процедуры независимой оценки экспертами реплик испытуемых проводилась обработка результатов: каждому из видов поддержки присваивался определенный балл в зависимости от ее эффективности для разрешения ситуации, нормализации эмоционального состояния обратившегося за помощью и активизации его внутренних ресурсов [7; 9]. С этой точки зрения, наименее эффективными

являются антиподдержка (усугубляющая негативное эмоциональное состояние и не способствующая разрешению ситуации) и формальная поддержка (не способствующая ни нормализации состояния, ни разрешению проблемной ситуации). Инструментальная поддержка рассматривалась нами как в определенной степени способствующая разрешению ситуации, но за счет внешних, а не внутренних ресурсов,

и лишь косвенно оказывающая влияние на эмоциональное состояние. Рефлексивная поддержка также направлена на разрешение ситуации, но ориентирована на активизацию внутренних ресурсов и тем самым может способствовать личностному росту и развитию обратившегося за помощью, однако без учета эмоционального состояния это не всегда возможно. В различных исследованиях социальной поддержки доказана особая роль эмоциональной поддержки для психического и физического здоровья [15]. Она в наибольшей мере способствует нормализации эмоционального состояния, хотя и не всегда способствует разрешению ситуации и активизации собственных ресурсов [4]. В сочетании с инструментальной поддержкой она с большей вероятностью может способствовать конструктивному разрешению ситуации, а в сочетании с рефлексивной может способствовать активизации внутренних ресурсов.

Исходя из данного выше обоснования теоретической валидности модифицированной методики, при обработке протоколов, заполненных экспертами, разным видам поддержки присваивались разные баллы в соответствии с представлениями об их эффективности: антиподдержка — 0 баллов, формальная — 1 балл, инструментальная — 2 балла, рефлексивная — 3 балла, эмоциональная — 4 балла, инструментально-эмоциональная — 4,5 балла и рефлексивно-эмоциональная — 5 баллов.

### Характеристика выборок и результаты валидации модифицированной методики «Стратегии утешения»

В качестве групп сравнения нами были выбраны специалисты помогающих профессий — педагоги и психологи, причем как студенты, так и уже работающие, а также специалисты в сфере ИТ-технологий. Кроме того были обследованы старшие подростки — учащиеся школ и колледжей с различной специализацией: в инженерно-технической сфере, сфере услуг и ИТ-технологий. Всего было обследовано: 282 человека. Подробная характеристика выборок представлена в таблице ниже.

Выбор для обследования групп психологов и ИТ-специалистов был обусловлен глобальными социокультурными сдвигами в сфере профессиональной

занятости и востребованностью разных профессий, а также принципиальными различиями в сфере их профессиональных компетенций. С увеличением общей информатизации общества ИТ-специалисты становятся все более востребованными. Рабочие места в сфере ИТ демонстрируют высокий уровень и продолжающийся рост заработных плат с 1970 г. Даже несмотря на то, что после 2000 г. зарплаты в части других профессий снизились, зарплаты в ИТ продолжают расти [23]. По данным исследования одного из основных в России интернет-сервисов по подбору персонала и поиску работы, на 2017 год профессии, относящиеся к ИТ-сфере, такие как «Программист/разработчик (различного профиля)» и «Специалист по кибербезопасности» вошли в рейтинг 15 самых «перспективных профессий» и «профессий будущего». Стоит отметить, что наряду с высокотехнологичными профессиями в этот список вошли также профессии «Психолог/нейропсихолог» [10]. Образовательный стандарт данных специальностей позволяет сделать вывод о том, что для профессий сферы «Информатика и вычислительная техника» на первый план выходят компетенции по взаимодействию с программно-техническими компонентами и информационными системами, а для сферы «Психология» первоочередными оказываются задачи по оказанию психологической помощи. Указанные тенденции, на наш взгляд, отражают глобальные сдвиги, происходящие в обществе. С одной стороны, — технологизация всех процессов, рост сферы услуг и повышение повседневной бытовой комфортности жизни, с другой стороны, — повышение уровня стресса в связи с обилием информационных каналов, а также смысловым вакуумом и проблемами идентичности.

Надежность методики проверялась на выборке 66 человек, из них 34 мужчины, 32 женщины, средний возраст — 29,8 лет, 35 — ИТ-специалисты, 31 — специалисты психологи. Возраст — от 21 до 49 лет. Каждый испытуемый ответил определенной репликой на 5 реплик обратившегося за помощью ребенка и на 5 реплик обратившегося за помощью взрослого, т. е. предложил всего 10 ответных реплик. Затем реплики каждого испытуемого были отнесены тремя независимыми экспертами к той или иной форме поддержки. Таким образом, каждый эксперт должен был в сумме квалифицировать 640 реплик.

Таблица 1

#### Характеристика обследованных выборок по полу и возрасту

Параметр	Учащиеся школы и колледжа	Студенты-психологи	Студенты-педагоги	Специалисты ИТ	Специалисты психологи	Вся выборка	
Общий объем выборки (количество человек)	79	79	58	35	31	282	
Пол (количество)	Мужской	41 (51,9%)	16 (20,3%)	2 (3,4%)	20 (57,1%)	14 (45,2%)	93 (33%)
	Женский	38 (48,1%)	63 (79,7%)	56 (96,6%)	15 (42,9%)	17 (54,8%)	189 (67%)
Возраст (лет)	От	14	18	18	21	21	14
	До	19	24	22	42	49	49
	Средний	15,82	19,47	19,5	28,49	31,32	21,18

Оценки экспертов коррелируют между собой на высоком уровне значимости (оценки эксперта 1 и эксперта 2 –  $r=0,816$ ;  $p<0,01$ ; оценки эксперта 2 и эксперта 3 –  $r=0,778$ ;  $p<0,01$ ; оценки эксперта 1 и эксперта 3 –  $r=0,810$ ;  $p<0,01$ ). Для каждого испытуемого вычисляется средний балл, характеризующий его способность к сопереживанию и поддержке [16]. Ниже на рис. 1 приводятся графики оценок всех трех экспертов, а также график усредненных оценок.

Как видно из графиков, экспертные оценки являются достаточно согласованными, что доказывает приемлемую надежность методики.

Для проверки интеркорреляционной валидности нами была использована методика «Индекс межличностной реактивности» Р. Дэвиса (IRI), которая традиционно используется в исследованиях эмпатических способностей и включает следующие подшкалы: децентрация, сопереживание, эмпатическая забота и эмпатическая дистресс [11]. Интеркорреляционная валидность методики проверялась на объединенной выборке (282 человека) только для реплик, адресованных ребенку. Результаты проверки приведены в табл. 2.

Как видно из табл. 1, методика стратегии утешения положительно коррелирует со следующими шкалами опросника IRI: децентрация, сопереживание, эмпатическая забота. Хотя корреляции слабые, они достигают статистической значимости. Таким образом, данные валидизированной опросниковой методики IRI и данные полупроективной методики «Стратегии утешения» согласуются между собой, что свидетельствует о приемлемой интеркорреляционной валидности последней.

## Результаты сравнения видов и качества поддержки в различных возрастных и профессиональных группах

**Цель сравнительного анализа** – обосновать прагматическую валидность модифицированной методики, ее способность отражать не только количественные показатели уровня поддержки, но и ее качество, т. е. дифференцированно описывать соотношение разных по эффективности видов поддержки, характерное для разных испытуемых.

**Гипотезы:** 1) у студентов-психологов и специалистов-психологов в соответствии со спецификой образования будут преобладать наиболее эффективные (т. е. способствующие нормализации эмоционального состояния и активизации ресурсов развития) виды поддержки – рефлексивная и эмоциональная; 2) у студентов-педагогов и ИТ-специалистов в соответствии со спецификой образования (дефицит психологических знаний и отсутствие практики оказания психологической помощи) будут преобладать виды поддержки, не требующие учета эмоционального состояния и условий активизации ресурсов развития – формальная и инструментальная; 3) у учащихся школ и колледжей в силу недостаточной сформированности социального интеллекта и эмпатии [12], а также других специфических возрастных особенностей (конкуренция друг с другом, мода на троллинг и шутки в проблемных ситуациях) будут наиболее часто по сравнению с другими группами антиподдержка и наиболее редко – рефлексивная и эмоциональная поддержка.

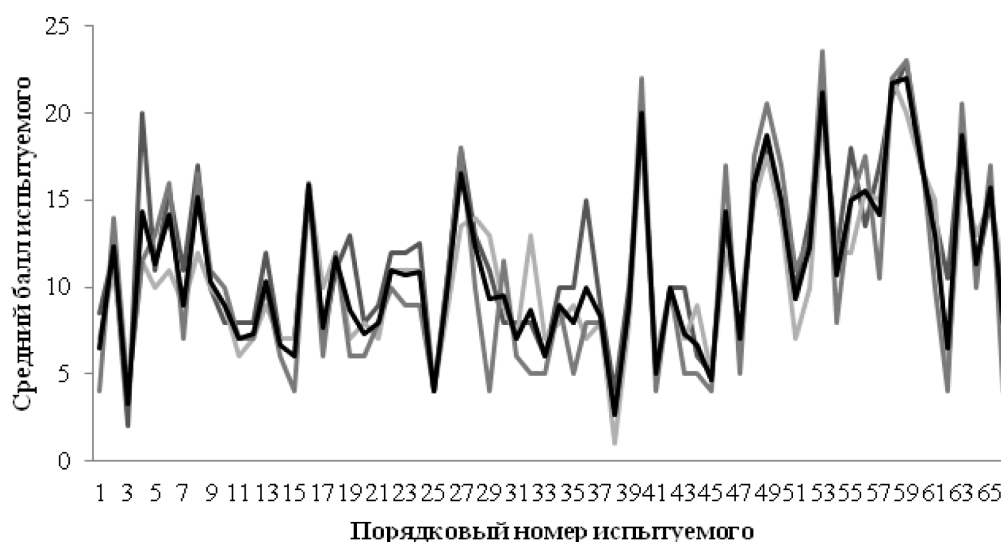


Рис. 1. Согласованность экспертных оценок (N=66): — — оценки эксперта 1; — — оценки эксперта 2; — — оценки эксперта 3; — — усредненная сумма оценок трех экспертов

Таблица 2

### Связь показателей модифицированной полупроективной методики «Стратегии утешения» и опросника «Индекс межличностной реактивности» (критерий Спирмена), (N=282)

Параметры	Децентрация	Сопереживание	Эмпатическая забота	Эмпатический дистресс
Стратегии утешения	0,226**	0,298**	0,140*	-0,072

Условные обозначения: «\*» –  $p<0,05$ ; «\*\*» –  $p<0,01$ .

В табл. 3 приводятся данные сравнения специалистов-психологов и ИТ-специалистов по показателям опросника IRI Дэвиса, направленного на оценку эмпатических способностей, и по данным методики «Стратегии утешения» (группы не имеют статистических различий по фактору пола и возраста).

Выявлены значимые различия в показателях «Децентрация» и «Способность оказывать поддержку» ( $p < 0,05$ ), т. е. специалисты-психологи выше оценивают свою способность стать на позицию другого человека, а по оценкам экспертов у них выше качество оказываемой поддержки в полупроективной методике. На уровне тенденции есть различия по значению показателя «Эмпатический дистресс» ( $p < 0,1$ ), т. е. представители профессиональной сферы информационно-компьютерных технологий в большей степени сами испытывают тревогу и дискомфорт, наблюдая переживания других людей, чем специалисты-психологи.

Помимо вычисления общего показателя уровня поддержки, мы также провели качественный анализ оказываемой поддержки в обследованных группах и сравнили проценты разных видов поддержки в каждой из них. На диаграммах (рис. 2) представлены результаты сравнения частоты использования различных типов поддержки в группе специалистов различных специальностей — ИТ и психологов. При этом мы объединили эмоциональную

поддержку и комбинированные типы с эмоциональным компонентом (инструментально-эмоциональная, рефлексивно-эмоциональная) в единую категорию «Э+».

Как видно из рис. 2, у ИТ-специалистов доминируют инструментальный и формальный типы поддержки — доля высказываний, отнесенных экспертами к этим типам поддержки составила 79%. Наибольший процент при этом (44%) приходится на инструментальную поддержку, что может быть связано с ориентированностью этих специалистов на средства выхода из сложившейся ситуации, а не на погружение в мысли и чувства другого человека. У специалистов-психологов, напротив, основная доля реплик (50%) была отнесена экспертами к наиболее эффективным видам поддержки — рефлексивному и эмоциональному (Э+).

В табл. 4 приведены результаты сравнения средних различных показателей эмпатии и показателя способности оказывать поддержку в двух подгруппах студентов помогающих специальностей (группы уравни по полу и возрасту, статистических различий нет).

Как видно из таблицы, в полупроективной методике «Стратегии утешения» показатель способности оказывать поддержку на высоком уровне статистической значимости выше у студентов-психологов. Однако при этом в опроснике Дэвиса они ниже оценили свою способность к эмпатической заботе, а также уровень эмпатии.

Таблица 3

**Сравнение групп ИТ-специалистов и специалистов-психологов по показателям методики «Индекс межличностной реактивности IRI» и модифицированной методики «Стратегии утешения»**  
**Ф.Е. Василюка, Е.В. Шерягиной)**

Показатели	ИТ-специалисты (N=35)	Специалисты-психологи (N=31)	Значимость различий между группами (U критерий Манна–Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Децентрация	15,63 (4,15)	17,74(3,66)	0,043*
Сопереживание	17,94(4,23)	17,48 (4,80)	0,511
Эмпатическая забота	17,46 (4,29)	16,39 (3,53)	0,197
Эмпатический дистресс	12,14 (4,83)	9,74 (2,93)	0,079t
Способность оказывать поддержку	9,57 (3,16)	12,51 (5,40)	0,031*

Условные обозначения: М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение); t — различия на уровне тенденции;  $p < 0,1$ ; «\*» — различия значимы,  $p < 0,05$ .

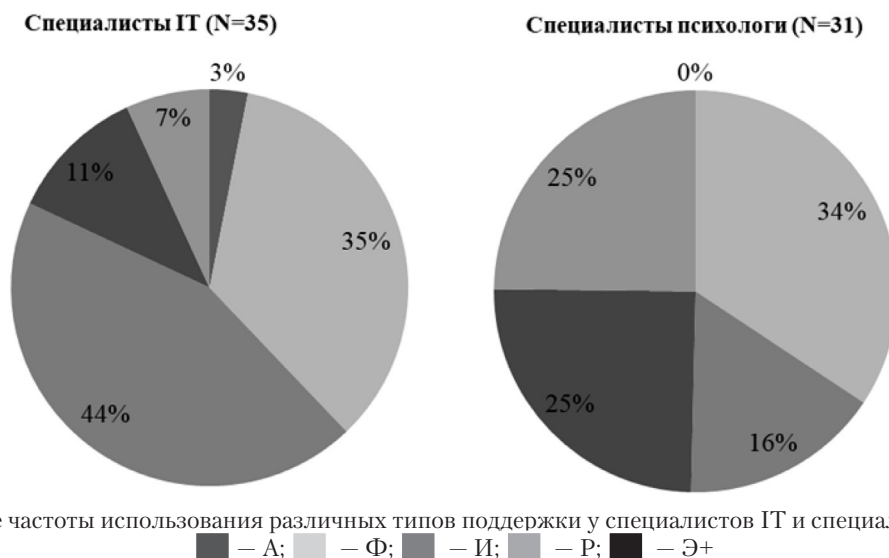


Рис. 2. Сравнение частоты использования различных типов поддержки у специалистов ИТ и специалистов психологов:



тического дистресса, чем студенты-педагоги. Более высокий показатель полупроективной методики и более низкий показатель эмпатического дистресса свидетельствуют о большей способности студентов-психологов к чуткому отношению к переживаниям других людей и большей эмоциональной устойчивости, которая помогает оказывать поддержку в трудной ситуации, а не заражаться негативными чувствами другого человека. Обращает на себя внимание явное расхождение самооценки своей эмпатии и более объективного показателя полупроективной методики у студентов-педагогов, которые, согласно данным, представленным ниже (рис. 3), используют преимущественно формальную и инструментальную поддержку и в меньшей степени эмоциональную и рефлексивную поддержку.

Из рисунка видно, что 40% реплик студентов-психологов были отнесены экспертами к двум наиболее эффективным видам поддержки — эмоциональной и рефлексивной, в то время как у студентов-педагогов доля эффективных форм поддержки составила всего 12%, т. е. они прибегали к ней в три раза реже. У студентов-психологов почти в два раза реже встречается формальная поддержка (20% и 38% соответственно), однако проценты случаев антиподдержки и инструментальной поддержки в обеих группах близки и встречаются относительно редко.

Для качественного анализа поддержки в разных возрастных и профессиональных группах мы объединили выборки студентов-психологов и студентов-педагогов в группу студентов помогающих профессий и сократили ее, чтобы добиться отсутствия статистически значимых различий по соотношению мужчин и женщин между всеми четырьмя сравниваемыми выборками: 1) учащимися школ и колледжей, 2) студентами помогающих профессий, 3) специалистами-психологами, 4) IT-специалистами. Это связано с тем, что фактор пола, согласно разным исследованиям, оказывает существенное влияние на эмпатические способности (Карягина, Будаговская, Дубровская, 2013), что подтверждается и данными нашего исследования на объединенной выборке 282 человека, из которых 93(33%) — мужчины и 189 (67%) женщины (рис. 4).

Как видно из диаграммы на рис. 4, мужчины заметно чаще, чем женщины, прибегают к формальной поддержке, в то время как женщины чаще используют инструментальную, рефлексивную и различные комбинации эмоциональных типов поддержки. Данные по антиподдержке фактически идентичны.

В связи с продемонстрированной выше важностью фактора пола, группы, сформированные для анализа соотношения разных типов поддержки были уравнены по соотношению в них мужчин и женщин

Таблица 4

Сравнение групп студентов-психологов и студентов-педагогов по показателям методики «Индекс межличностной реактивности IRI» и методики «Стратегии утешения»  
 Ф.Е. Василюка, Е.В. Шерягиной

Показатели	Студенты-психологи (N=79)	Студенты-педагоги (N=58)	Значимость различий между группами (U критерий Манна–Уитни)
	М (SD)	М (SD)	
Децентрация	16,54 (5,13)	15,90 (4,73)	0,391
Сопереживание	19,00 (5,36)	18,48 (6,38)	0,768
Эмпатическая забота	<b>16,89* (4,40)</b>	<b>19,34* (4,02)</b>	<b>0,002*</b>
Эмпатический дистресс	<b>12,65* (4,35)</b>	<b>14,33* (4,92)</b>	<b>0,039*</b>
Способность оказывать поддержку	<b>12,46** (3,91)</b>	<b>8,14** (3,1)</b>	<b>0,000**</b>

Условные обозначения: М (SD) — среднее значение (стандартное отклонение); «\*\*» — различия значимы,  $p < 0,01$ ; «\*» — различия значимы,  $p < 0,05$ .

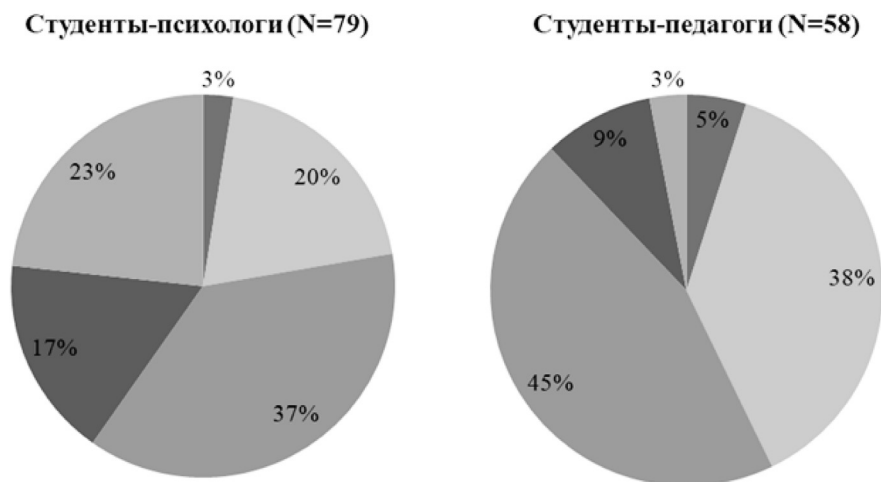


Рис. 3. Сравнение частоты использования различных типов поддержки у студентов-психологов и студентов-педагогов:  
 ■ — А; ■ — Ф; ■ — И; ■ — Р; ■ — Э+

(статистический критерий Фишера). В результате объединения двух групп студентов была создана группа студентов помогающих профессий, включающая 20 девушек (поровну психологов и педагогов) и 18 юношей (2 педагога и 16 психологов) в возрасте от 18 до 24 лет (средний возраст — 19,55). Как видно, в группе преобладали студенты-психологи.

На рисунках ниже представлены гистограммы, демонстрирующие долю разных видов поддержки в четырех указанных выше группах. Так, из рис. 5 видно, что чаще всего антиподдержку, которая выражается в насмешках, троллинге, явном обвинении жертвы, используют учащиеся школы и колледжа. Среди взрослых людей — IT-специалистов — эти показатели минимальны, а у специалистов-психологов реплик, относимых к антиподдержке, эксперты вообще не зафиксировали.

Из рис. 6 видно, что доля формальной поддержки достаточно высока (больше трети ответных реплик к каждой подгруппе) во всех группах, кроме студентов помогающих специальностей. Возможно, это связано с тем, что студенты оказались наиболее мотивированы на поиск оригинального ответа на реплики и поэтому избегали очевидных, формальных ответов.

Из рис. 7 видно, что доля инструментальной поддержки также очень высока во всех группах (от 40 до

44% от всех реплик), кроме специалистов-психологов, которые лишь в 16% используют инструментальную поддержку, что может быть связано с последовательной профессиональной позицией и установкой не давать прямых советов.

Как видно из рис. 8, доля рефлексивной поддержки максимальна в группе специалистов-психологов (почти четверть от общего числа реплик), в то время как учащиеся школ и колледжей прибегают к ней реже всего.

Как видно из рис. 9, смешанные формы эмоциональной поддержки также чаще всего используются специалистами-психологами и студентами помогающих специальностей. Учащиеся школы и колледжа и IT-специалисты прибегают к эмоциональной поддержке в своих репликах реже всего.

### Обсуждение результатов и выводы

Полученные различия в качестве оказываемой поддержки в разных выборках (см. рис. 2–9) свидетельствуют о том, что модифицированный вариант методики «Стратегии утешения» дает важный дополнительный материал для изучения и диагностики

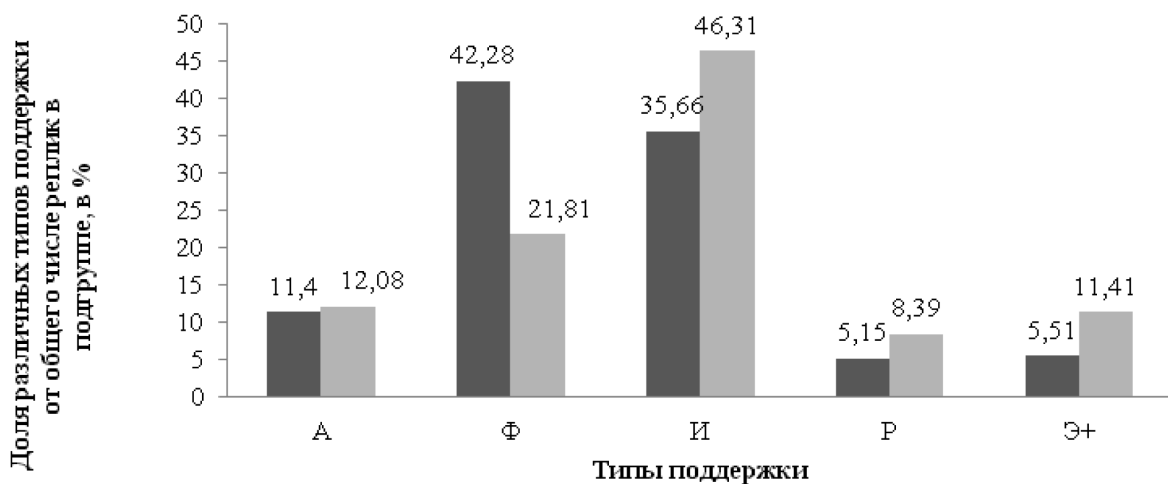


Рис. 4. Соотношение различных типов поддержки в зависимости от пола: ■ — мужчины; ■ — женщины

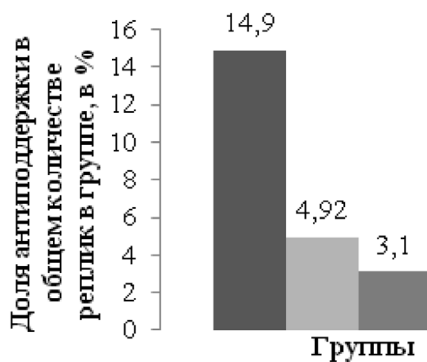


Рис. 5. Доля использования антиподдержки в разных группах: ■ — учащиеся школы и колледжа; ■ — студенты помогающих специальностей; ■ — IT-специалисты; ■ — специалисты психологи

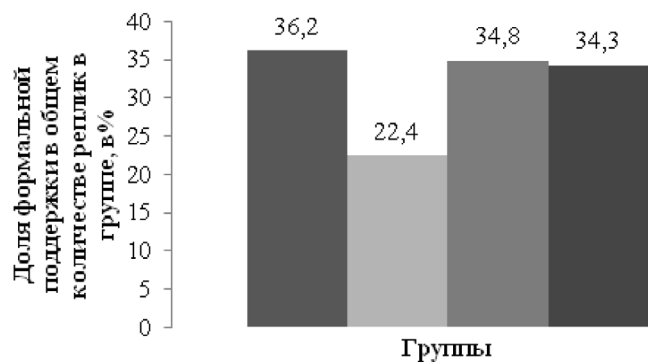


Рис. 6. Доля использования формальной поддержки в разных группах: ■ — учащиеся школы и колледжа; ■ — студенты помогающих специальностей; ■ — IT-специалисты; ■ — специалисты психологи

способности к поддержке у разных групп испытуемых. Различия между выборками, ожидаемые в соответствии с выдвинутыми ранее гипотезами, подтверждают теоретическую и прагматическую валидность методики. Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Модифицированная методика «Стратегии утешения» продемонстрировала удовлетворительную надежность и валидность.

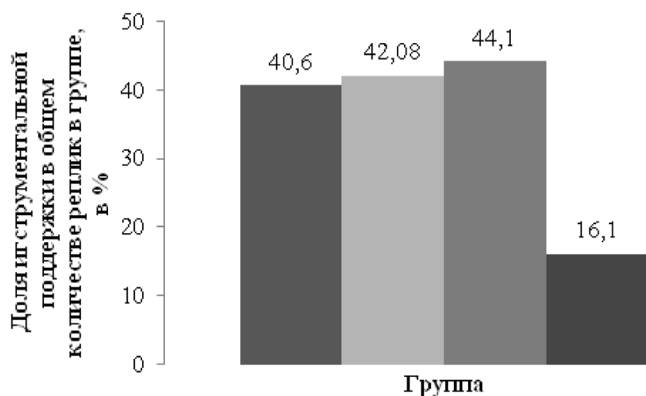


Рис. 7. Доля использования инструментальной поддержки в разных группах: ■ — учащиеся школы и колледжа; ■ — студенты помогающих специальностей; ■ — IT-специалисты; ■ — специалисты психологи

2. Подтвердились выдвинутые гипотезы относительно качества и специфики оказываемой поддержки в разных профессиональных и возрастных группах.

3. Методика может быть использована для диагностики способности к оказанию эффективной психологической поддержки при подготовке психологов и других специалистов помогающих профессий.

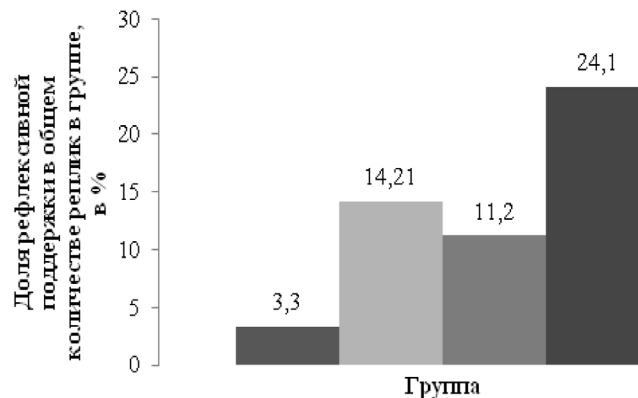


Рис. 8. Доля использования рефлексивной поддержки в разных группах: ■ — учащиеся школы и колледжа; ■ — студенты помогающих специальностей; ■ — IT-специалисты; ■ — специалисты психологи

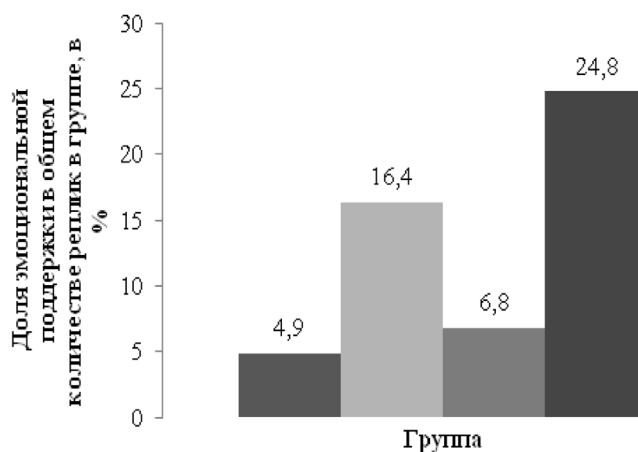


Рис. 9. Доля использования эмоциональной поддержки в разных группах: ■ — учащиеся школы и колледжа; ■ — студенты помогающих специальностей; ■ — IT-специалисты; ■ — специалисты психологи

## Литература

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 25–40.
2. Василюк Ф.Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 3–14.
3. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 205–227. doi.org/10.17759/cpp.2016240511.
4. Василюк Ф.Е., Зарецкий В.К., Молостова А.Н. Психотехнический метод исследования творческого мышления // Культурно-историческая психология. 2008. № 4. С. 34–47.

## References

1. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological sense of psychological schizis]. *Voprosy psikhologii* [The questions of psychology], 1995, no. 6, pp. 25–40.
2. Vasilyuk F.E. Semiotika i tekhnika ehmpatii [Semiotics and the technique of empathy]. *Voprosy psikhologii* [Psychology issues], 2007, no. 2, pp. 3–14.
3. Vasilyuk F.E. Soperezhivanie kak tsentral'naya kategoriya ponimayushchei psikhoterapii [Co-experiencing as a Key Category of Co-experiencing Psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 5, pp. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511. (In Russ., abstr. in Engl.).

5. Воликова С.В. Системно-психологические характеристики родительских семей пациентов с депрессивными и тревожными расстройствами: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 25 с.
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
7. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.
8. Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3–8.
9. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Педагогическая, психологическая и психотерапевтическая помощь в процессе преодоления учебных трудностей как содействие развитию ребенка // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 3. С. 33–59. doi.org/10.17759/cpp.2017250303
10. Какие профессии ждут российский рынок труда в ближайшие 10 лет? 2017 [Электронный ресурс] // Career.ru. URL: <https://career.ru/article/21616> (дата обращения: 13.11.2018).
11. Карягина Т.Д., Будаговская Н.А., Дубровская С.В. Адаптация многофакторного опросника эмпатии М. Дэвиса // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 1. С. 202–227.
12. Социальное познание как высшая психическая функция и его развитие в онтогенезе: коллективная монография / Под ред. А.Б. Холмогоровой. М.: Неолит, 2016. 312 с.
13. Холмогорова А.Б. Общая патопсихология // Клиническая психология: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 4 т. Т. 1. / Под ред. А.Б. Холмогоровой. Издательский центр «Академия», 2010. 464 с.
14. Холмогорова А.Б. Интегративная психотерапия расстройств аффективного спектра. М.: Медпрактика-М. 2011. 480 с.
15. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г., Петрова Г.А. Социальная поддержка как предмет научного изучения и ее нарушения у больных с расстройствами аффективного спектра // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 2. С. 15–23.
16. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 75–93. doi.org/10.17759/cpp.2017250205
17. Холмогорова А.Б., Московская М.С., Шерягина Е.В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 115–129.
18. Холмогорова А.Б., Петрова Г.А. Методы диагностики социальной поддержки при расстройствах аффективного спектра // Медицинская технология. МНИИ психиатрии Росздрава. М., 2007. 24 с.
19. Шерягина Е.В. Проективная методика исследования стратегий утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 212–224.
20. Шерягина Е.В. Житейская и профессиональная психологическая помощь: понятийное поле и проблематика // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 8–23. doi.org/10.17759/cpp.2016240102
21. Carkhuff R.R. Helping and human relations. Vol. II: Practice and research. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. 329 p.
4. Vasilyuk F.E., Zaretskii V.K., Molostova A.N. Psikhotehnicheskii metod issledovaniya tvorcheskogo myshleniya [Psychotechnical method for research on creative thinking]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-Historical Psychology], 2008, no. 4, pp. 34–47. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Volikova S.V. Sistemno-psikhologicheskie kharakteristiki roditel'skikh semei patsientov s depressivnymi i trevozhnymi rasstroistvami: Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk [System-psychological characteristics of parental families of patients with depressive and anxiety disorders. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2006, 25 p.
6. Vygotskii L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. Detskaya psikhologiya [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Child psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 432 p.
7. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' reflektivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologicheskoi pomoshchi [Formation and essence of the reflexive-activity approach in the provision of counseling psychological assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 2, pp. 8–37. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Zaretskii V.K., Semenov I.N. Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach [Logikopsihologicheskij analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach]. *Novye issledovaniya v psikhologii* [New research in psychology], 1979, no. 1, pp. 3–8.
9. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Pedagogicheskaya, psikhologicheskaya i psikhoterapevticheskaya pomoshch' v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei kak sodeistvie razvitiyu rebenka [Pedagogical, Psychological And Psychotherapeutic Help In Overcoming Learning Difficulties To Facilitate Development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 33–59. doi:10.17759/cpp.2017250303. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Kakiie professii zhduť rossiiskii rynok truda v blizhaishie 10 let? [Ehlektronnyi resurs] [What professions are waiting for the Russian labor market in the next 10 years?], 2017. *Career.ru*. URL: <https://career.ru/article/21616> (Accessed: 13.11.2018).
11. Karyagina T.D., Budagovskaya N.A., Dubrovskaya S.V. Adaptatsiya mnogofaktornogo oprosnika ehmpatii M. Dehvisa [Adaptation of multyafactor questionnaire empathy M. Davis]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2013, no. 1, pp. 202–227. (In Russ., abstr. in Engl.).
12. Kholmogorova A.B. (ed.), Sotsial'noe poznanie kak vysshaya psikhicheskaya funktsiya i ego razvitie v ontogeneze: kollektivnaya monografiya [Social cognition as the highest psychic function and its development in ontogenesis]. Moscow: Neolit Publ., 2016, 312 p.
13. Kholmogorova A.B. Obshchaya patopsikhologiya [General pathopsychology]. *Klinicheskaya psikhologiya: v 4 t. : uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii* [Clinical psychology: in 4 vol.]. Kholmogorova A.B. (ed.). Vol. 1. Moscow: «Akademiya» Publ., 2010, 464 p.
14. Kholmogorova A.B. Integrativnaya psikhoterapiya rasstroistv affektivnogo spektra [Integrative psychotherapy of frustration of an affective range]. Moscow: Medpraktika-M Publ., 2011, 480 p.
15. Kholmogorova A.B., Garanyan N.G., Petrova G.A. Sotsial'naya podderzhka kak predmet nauchnogo izucheniya i ee narusheniya u bol'nykh s rasstroistvami affektivnogo spektra [Social support as a subject of scientific studying and its violation at patients with frustration of an affective range]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiatriya* [Social and clinical psychiatry], 2003, no. 2, pp. 15–23.

22. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 [Электронный ресурс]. // *Psychological Bulletin*. Advance online publication. 2017. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-bul0000138.pdf> (дата обращения: 13.01.2019). doi.org/10.1037/bul0000138
23. Gallipoli G., Makridis A.C. Structural transformation and the rise of information technology // *Journal of Monetary Economics*, Elsevier. 2018. Vol. 97. P. 91–110. doi.org/10.1016/j.jmoneco.2018.05.005
24. MacBeth A., Gumley A. Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology // *Clinical Psychology Review*. 2012. № 32. P. 545–552. doi.org/10.1016/j.cpr.2012.06.003
25. Marsh I.C., Chan S.W.Y., MacBeth A. Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis // *Mindfulness*. 2018. № 9. P. 1011–1027. doi.org/10.1007/s12671-017-0850-7
26. Neff K.D. The development and validation of a scale to measure self-compassion // *Self and Identity*. 2003. № 2(3). P. 223–250. doi.org/10.1080/15298860309027
27. Wepl L.R., Brown C.M. Self-compassion, empathy, and helping intentions // *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*. 2013. Vol. 9. № 1. P. 54–65. doi.org/10.1080/17439760
28. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model / M.M. Smith, S.B. Sherry, M.E. McLarnon, G.L. Flett, P.L. Hewitt, D.H. Saklofske, M.E. Etherson // *Personality and Individual Differences*. 2018. Vol. 134. P. 49–54. doi.org/10.1016/j.paid.2018.05.040
29. Zessin U., Dickhauser O., Garbade S. The relationship between self-compassion and well-being: a meta-analysis // *Applied Psychology: Health and Well-Being*. 2015. № 7. P. 340–362. doi.org/10.1111/aphw.12051
16. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k ehmpatii v kontekste problemy sub'ektnosti [Empathic ability in the context of the subjectivity problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2017. Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. doi:10.17759/cpp.2017250205 (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Kholmogorova A.B., Moskovskaya M.S., Sheryagina E.V. Aleksitimiya i sposobnost' k okazaniyu raznykh vidov sotsial'noi podderzhki [Alexithymia and the ability to provide different types of social support]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2014. Vol. 22, no. 4, pp. 115–129. (In Russ., abstr. in Engl.).
18. Kholmogorova A.B., Petrova G.A. Metody diagnostiki sotsial'noi podderzhki pri rasstroistvakh affektivnogo spectra [Methods of diagnostics of social support at frustration of an affective range]. *Meditsinskaya tekhnologiya. MNII psikhiiatrii Roszdrava* [*Medical technology. Institute of Psychiatry, Roszdrav*], Moscow, 2007. 24 p.
19. Sheryagina E.V. Proektivnaya metodika issledovaniya strategii utsheniya [Projective technique for consultation's strategies study]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2013, no. 2, pp. 212–224. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Sheryagina E.V. Zhiteiskaya i professional'naya psikhologicheskaya pomoshch': ponyatiinoe pole i problematika [Common and professional psychological help: conceptual framework and issues]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 8–23. doi:10.17759/cpp.2016240102. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Carkhuff R.R. Helping and human relations. Vol. II: Practice and research. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969. 329 p.
22. Curran T., Hill A.P. Perfectionism Is Increasing Over Time: A Meta-Analysis of Birth Cohort Differences From 1989 to 2016 [Electronic resource], 2017. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. URL: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/bul-bul0000138.pdf> (Accessed: 13.01.2019). doi:10.1037/bul0000138
23. Gallipoli G., Makridis A.C. Structural transformation and the rise of information technology. *Journal of Monetary Economics*, Elsevier, 2018. Vol. 97, pp 91–110. doi:10.1016/j.jmoneco.2018.05.005
24. MacBeth A., Gumley A. Exploring compassion: A meta-analysis of the association between self-compassion and psychopathology. *Clinical Psychology Review*, 2012, no. 32, pp. 545–552. doi:10.1016/j.cpr.2012.06.003
25. Marsh I.C., Chan S.W.Y., MacBeth A. Self-compassion and psychological distress in adolescents—a meta-analysis. *Mindfulness*, 2018, no. 9, pp. 1011–1027. doi:10.1007/s12671-017-0850-7
26. Neff, K. D. The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2003, no. 2(3), pp. 223–250. doi:10.1080/15298860309027
27. Wepl L.R., Brown C.M. Self-compassion, empathy, and helping intentions. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 2013. Vol. 9, no. 1, pp. 54–65. doi:10.1080/17439760
28. Smith M.M. et al. Why does socially prescribed perfectionism place people at risk for depression? A five-month, two-wave longitudinal study of the Perfectionism Social Disconnection Model *Personality and Individual Differences*, 2018. Vol. 134, pp. 49–54. doi:10.1016/j.paid.2018.05.040.
29. Zessin U., Dickhauser O., Garbade S. The relationship between self-compassion and well-being: a meta-analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 2015, no. 7, pp. 340–362. doi:10.1111/aphw.12051

## Стратегии сопереживания в профессиональной деятельности психологов и актеров

**В.В. Архангельская\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*v-arch2006@yandex.ru*

**Н.М. Пук\*\***,  
ГБОУ «Школа № 1206», Москва, Россия,  
*puknm@school1206.ru*

Вслед за поздними разработками Ф.Е. Василюка в центр рассмотрения ставится сопереживание, понимаемое как деятельность и лежащее в основе некоторых профессиональных сфер деятельности. Профессиональная деятельность требует от исполнителя специальной организации процесса сопереживания в виду необходимости достигать определенных профессиональных целей. В статье представлены результаты исследования рефлексии способов сопереживания специалистами профессий, в которых переживание и сопереживание являются центральным предметом работы, а также результаты качественного исследования стратегий сопереживания специалистами двух профессий: актерами и психотерапевтами. С помощью феноменологического анализа интервью о сопереживании был выделен ряд стратегий сопереживания, которые используют психотерапевты и актеры в своей профессиональной деятельности. Стратегии достижения сопереживания в этих двух профессиональных областях имеют ряд сходств и отличий, обусловленных спецификой профессиональных задач. Выделены типичные трудности, возникающие в процессе сопереживания, и способы их преодоления.

**Ключевые слова:** переживание, сопереживание, система Станиславского, психотерапия, психологическое консультирование.

## Empathy Strategies in Professional Activities of Psychologists and Actors

**V.V. Arkhangel'skaya,**  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*v-arch2006@yandex.ru*

**Для цитаты:**

Архангельская В.В., Пук Н.М. Стратегии сопереживания в профессиональной деятельности психологов и актеров // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 93–101. doi: 10.17759/chp.2019150110

**For citation:**

Arkhangel'skaya V.V., Puk N.M. Empathy Strategies in Professional Activities of Psychologists and Actors. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 93–101. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150110

\* Архангельская Виктория Викторовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: v-arch2006@yandex.ru

\*\* Пук Наталья Михайловна, магистр психологии, воспитатель, ГБОУ «Школа № 1206», Москва, Россия. E-mail: puknm@school1206.ru

Puk Natalia Mikhailovna, Master of Psychology, Educator, State School #1206, Moscow, Russia. puknm@school1206.ru

Arkhangel'skaya Viktoria Viktorovna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: v-arch2006@yandex.ru

N.M. Puk,

State School #1206, Moscow, Russia  
puknm@school1206.ru

Following the later works of F.Ye. Vasilyuk, we put empathy in the center of consideration and review it as a separate activity that lies at the core of some professional activities. Professional activity requires the performer to organize the process of empathy in a special way so that certain professional goals could be achieved. The paper presents results of a preliminary qualitative study on the reflection of empathy strategies in individuals in whose professions experience and empathy are the central subject of work. Using a phenomenological analysis of an empathy interview, a number of empathy strategies were identified that counseling psychologists and actors use in their professional activities. Strategies of achieving empathy in these two professional areas have a number of similarities, as well as a number of differences, due to the specificity of professional tasks. The paper also outlines the typical difficulties emerging in the process of empathy and ways of overcoming them.

**Keywords:** experience, empathy, Stanislavsky system of acting, psychotherapy, psychological counseling.

В ранних разработках своего подхода Ф.Е. Василюк ставил перед студентами задачу проанализировать, как работают с переживанием актеры в рамках системы К.С. Станиславского, т.е. в «театре переживания». Вероятно, Ф.Е. Василюк предполагал, что в этой области лежит большой пласт еще во многом неосвоенного психологией материала, способного раскрыть не только специфические профессиональные стороны работы артиста, но и общепсихологические закономерности переживания и сопереживания. Можно предположить, что идея Ф.Е. Василюка опиралась на разработки Л.С. Выготским психотехнического метода познания в психологии [8; 19]. Исходя из логики психотехнического метода, можно посмотреть на систему К.С. Станиславского как на целостную, разработанную, успешно функционирующую психотехническую систему работы с переживанием, как на сложно устроенный инструмент работы с переживанием (и сопереживанием), проанализировав принципы действия которого, можно было бы извлечь не только узко профессиональные знания, касающиеся специфических задач работы актера, но и получить новые знания об общепсихологических закономерностях процессов переживания и сопереживания, имеющие общетеоретические значения для психологии и важные как для научной, так и для практической психологии. Пожалуй, эта работа потребует целого ряда серьезных и больших исследований, и она до сих пор еще не проведена в своей полноте. Мы взяли на себя смелость в некоторой степени подступить к этому вопросу. Однако ввиду ограниченности объема одной статьи мы рассмотрим здесь только некоторые аспекты переживания и сопереживания в психотехнических системах, в которых строится работа актера (в системе К.С. Станиславского) и психотерапевта (работающего в рамках недирективных направлений психотерапии).

Сравнивая профессию актера и профессию психолога-консультанта (психотерапевта), можно выделить как минимум два основных и принципиальных сходства.

1) Обе профессии требуют умения глубоко эмпатически проникать в жизненный мир другого человека, понимать его и сочувствовать ему [4; 10]. Как отмечает В. Дильтей, переживание обладает свойством быть непосредственно данным сознанию [9]. Однако

человеку непосредственно может быть дано только его собственное переживание, и он не может иметь в качестве непосредственной данности переживание Другого. По сути, это означает, что специалист может понять другого и сочувствовать другому только через *специальное развертывание собственного процесса сопереживания*. Когда человек имеет дело с переживанием Другого, ему необходимо инициировать в себе собственные процессы — герменевтического понимания, сочувствия, эмпатического проникновения в жизненный мир Другого [6; 7]. Эта эмпатическая включенность, понимание и сочувствие составляют неотъемлемую часть полной деятельности сопереживания в обеих профессиях. Если же говорить о психотерапии, основанной на сопереживании [7; 11; 13; 24; 25], и о «театре переживания» [1; 16; 18; 22; 23], то и эти процессы составляют основной *предмет и материал* профессиональной деятельности.

2) Обе профессии требуют специальной производной организации процесса сопереживания, направленной на регулярное и успешное выполнение профессиональной цели и задач [10; 16; 17; 22; 23]. Здесь необходимо учитывать несколько вещей.

Во-первых, в обеих профессиях стоит необходимость достигать полноты сопереживания, в том числе понимания другого и эмоционально-чувственной составляющей сопереживания в каждом случае. Это требование уже ставит особые задачи и предъявляет особые требования к организации процесса сопереживания.

Во-вторых, необходимо иметь в виду проводимое Ф.Е. Василюком разделение между традиционным понятием переживания и переживанием, понимаемым как деятельность. Первое более относится к эмоциональным состояниям, второе представляет собой деятельность, направленную на разрешение критической ситуации и обретение нового смысла [6]. Это же различие Ф.Е. Василюк проводит и по отношению к сопереживанию. Соответственно, сопереживание понимается не просто как эмоциональный отклик на переживание Другого, а как деятельность, направленная на содействие продуктивному ходу переживания-деятельности клиента [7]. Произвольная организация сопереживания и ее деятельный характер означают в частности, что сопереживание *протекает не по законам эмоциональных состояний и реакций, а по законам той деятельности*

(с ее целевой и смысловой организацией), в которой сопереживание участвует. В данном случае — деятельности психотерапевтической или актерской. Это не означает, что сопереживание в результате «профессионализации» перестает быть живым, открытым процессом и становится технологией, прагматично направленной на цель. Как раз в этом случае оно бы утратило свой творческий характер, который присущ обеим профессиям [16; 22; 23]. Но это и не означает, что процесс сопереживания подчиняется только закону протекания эмоциональных состояний. Как говорил Л.С. Выготский, при возникновении высшей психической функции низшие психические функции не исчезают, а встраиваются в систему высшего порядка [8]. Высшая психическая функция не противоречит законам протекания первичных функций, но включает их в себя, организует их по-новому таким образом, что они могут быть направлены на выполнение определенных произвольно поставленных задач. Именно поэтому мы говорим не о тотальном управлении процессом сопереживания, а о его произвольной организации. Переживание-состояние не противоречит переживанию-деятельности, а является его необходимой и важнейшей составляющей, ее основным материалом.

В-третьих, мы видим, что успешное выполнение профессиональной деятельности означает, что в системе деятельности накоплены психотехнические механизмы, с помощью которых обеспечивается произвольная организация процесса сопереживания [19]. В этой статье мы предприняли попытку исследовать, каковы же эти механизмы — через саморефлексию самих профессионалов. Мы понимаем, что выполнение профессиональной деятельности и в том и в другом случае не ограничивается достижением эмоционального отклика, понимания и сочувствия Другому, а включает еще целый ряд специфических для каждой из этих деятельностей профессиональных целей и задач. Но в рамках одной публикации мы не можем ввести столь полный анализ. Поэтому здесь мы обращаем внимание в основном на механизмы, объединяющие эти две деятельности, и направляем свое исследование на тот аспект деятельности, который касается достижения эмпатического понимания и сочувствия и способов обращения с этим аспектом сопереживания (учитывая, что он оказывается встроен в более полную систему деятельности в обоих случаях). Надо

отметить, что ни терапевт, ни актер не могут достичь полноты сопереживания без тех его составляющих, которые обеспечивают понимание жизненного мира Другого и эмоциональный отклик на переживание Другого. Этот аспект мы и сделали предметом исследования, изложенного в данной публикации.

Наша предварительная реконструкция системы К.С. Станиславского в сравнении с психотерапией и консультированием (направлений, ориентированных на работу с переживанием) позволила нам провести следующее сопоставление направленности деятельности сопереживания в этих двух профессиональных системах [2; 14; 20; 21]. Результаты сравнения представлены в табл. 1.

Более подробно мы попытались раскрыть это сопоставление в предыдущей публикации [1]. Из теоретической реконструкции, представленной в таблице, видно, что обе профессиональные деятельности связаны с необходимостью глубокого анализа и понимания переживания другого человека, а также сочувствия, но имеют свою специфику в осуществлении этого понимания и сочувствия (направления деятельности как бы противоположны друг другу). Процесс понимания и эмпатического проникновения в мир переживания другого человека у психотерапевта разворачивается от наблюдения самых различных проявлений клиента к пониманию стоящих за различными проявлениями смыслов [20; 21], у актеров — от известных смыслов персонажа к построению системы действий [16; 22; 23]. При этом действие в системе Станиславского отличается от психологического понятия действия [16; 23]. Можно сказать, что в системе Станиславского действие есть разворачивание смысла через ряд конкретных, выраженных в наблюдаемой форме, в том числе и физических, действий персонажа на сцене, так как задача актера — сделать внутреннюю жизнь персонажа наблюдаемой. Актер должен так глубоко проникнуть в переживание своего персонажа, так полно вообразить себе его переживание, чтобы сделать его внутренний мир непрерывно и полно протекающим во внешнем и внутреннем плане (подобно кинолентке) [16; 22; 23]. Уже из этого предварительного анализа становится ясно, что в работе специалистов обеих профессий ведущим является процесс смыслопорождения и смыслообразования (которые, если смотреть

Таблица 1

Сравнение направленности сопереживания в профессиональной деятельности психологов и актеров

	Психотерапевт	Актер
<b>Конечная цель</b>	Организация работы переживания клиента, приводящая к порождению смысла на стороне клиента. Разрешение проблемы	Организация работы переживания у зрителя, приводящая к порождению смысла на стороне зрителя. Кульминация проблемы
<b>Стратегия</b>	Разворачивание переживания	Разворачивание действия
<b>Тактика</b>	«Расшифровка» и перевод с языка действий (физических действий, телесных и эмоциональных проявлений, скрытых, неосознанных форм коммуникации) на язык переживания и осознанного смысла	«Зашифровка»: перевод с языка известного смысла и переживания на язык действий (физических действий, телесных и эмоциональных проявлений, скрытой коммуникации)
<b>Направление работы</b>	От действия к познанию мотива. Понимание смысла действий	От известного мотива к действию. Понимание смысла действий



с точки зрения более полной системы деятельности, идут как бы в противоположных направлениях). Мы видим необходимость исследования сопереживания в этих двух профессиональных системах по двум линиям: теоретической психологической реконструкции психотехнической системы [8; 19] и исследования саморефлексии и опыта специалистов, а также сопоставления результатов исследований по обеим линиям. В данной работе мы поставили задачу провести исследование по второй линии: исследовать стратегии сопереживания, исходя из того, как они представлены во внутреннем опыте самих специалистов.

### **Планирование и проведение исследования**

Мы предприняли исследование, в котором поставили цель прояснить и описать те стратегии, которыми пользуются специалисты этих профессий для организации процесса сопереживания и которые помогают им наилучшим образом понять и вчувствоваться в жизненный мир Другого и направлять собственный процесс сопереживания на решение профессиональных задач.

В рамках эмпирического исследования были сформулированы следующие исследовательские вопросы.

1. Как разворачивается сопереживание (в том числе в аспекте понимания и эмоционального отклика на переживание другого) в процессе профессиональной работы и каковы его механизмы в деятельности профессионала-психолога, актера?

2. Каковы стратегии достижения понимания и сочувствия другому человеку в профессиональной деятельности психологов и актеров?

3. Какие трудности могут возникнуть в процессе сопереживания, и как они преодолеваются?

Для сбора эмпирических данных нами был выбран метод качественного исследовательского полуструктурированного интервью [5; 15].

После проведения предварительного интервью вопросы для респондентов были сформулированы более простым языком, не включающим специальные психологические понятия, что было актуально прежде всего для группы актеров. Респондентам были предложены следующие вопросы.

1. Как вы считаете, необходимо ли в Вашей профессиональной деятельности умение понимать другого, его внутренний мир? Если да, то для чего?

2. Можете ли вы подробно описать процесс Вашей работы над ролью (для психологов — работы с клиентом)?

3. Что Вам помогает лучше понять персонажа (для психологов — клиента) и его переживания? Что мешает?

4. Можете ли Вы описать какие-то собственные приемы, способы, помогающие глубже понять персонажа (для психологов — клиента)?

5. Как Вы работаете, когда персонаж (для психологов — клиент) на первый взгляд оказывается вам безразличен или вызывает какие-то неприятные чувства?

6. Возникают ли в работе ситуации, когда переживание того, что чувствует персонаж, начинает мешать работе? Расскажите подробнее, что это за ситуации, когда они возникают? Как Вы работаете в таких ситуациях?

В исследовании приняли участие 6 респондентов, из них 3 актера и 3 практикующих психолога и психотерапевта не директивных направлений.

Респондент А1. Профессиональное образование. Снимается в кино/сериалах, начинала как непрофессиональная актриса. Из театральных работ — работы в учебных и дипломных спектаклях. Имеет опыт работы с известными кинорежиссерами страны. Стаж работы — 10 лет.

Респондент А2. Профессиональное образование. Снимается в кино, имеет опыт работы с известными российскими кинорежиссерами, задействована в нескольких театральных проектах в разных театрах. Ставила собственный спектакль как режиссер, снимала короткометражку по своему сценарию, написала 2 театральные пьесы. Стаж работы — 16 лет.

Респондент А3. Профессиональное образование. Работает как в театре, так и в кино (имеет опыт работы с известными российскими кинорежиссерами). Стаж работы — 10 лет.

Респондент П1. Профессиональное образование. Психолог, гештальт-терапевт. Работает со взрослыми и с детьми. Стаж работы психологом — 15 лет, психотерапевтом — 6.

Респондент П2. Профессиональное образование. Психолог, клиент-центрированный психотерапевт. Работает со взрослыми и с детьми. Стаж работы психологом — 9 лет, психотерапевтом — 3 года.

Респондент П3. Профессиональное образование. Психотерапевт, опирается в работе на психоаналитическое направление и понимающую психотерапию. Стаж работы психотерапевтом — 3 года

Для анализа были применены техники описательного феноменологического метода А. Джорджи. [5; 15]. Анализ интервью проводился по следующей схеме [5; 15].

1. Весь текст интервью читается полностью для того, чтобы у исследователя сформировалось общее представление о нем.

2. Из речи респондента выделяются «естественные смысловые единицы» в том виде, в котором они были высказаны респондентом.

3. Доминирующая тема каждой выделенной смысловой единицы формулируется, как ее видит исследователь.

4. Проверка смысловых единиц в разрезе поставленной цели исследования (к содержанию смысловых единиц мы подходим с точки зрения вопроса «Что данное высказывание говорит нам о сопереживании?»).

5. Существенные необходимые темы, выявленные в ходе интервью, связываются в единое описательное утверждение.

Проверка валидности результатов анализа проводилась с помощью процедуры согласования полученных данных с самими респондентами [5; 15]. Полученные результаты были высланы респондентам по электронной почте, проводилось небольшое интервью по результатам исследования. Четыре респондента (2 актера, 2 терапевта) согласились принять участие в валидации. Процедура проводилась однократно, респонденты не внесли существенных поправок в результаты анализа.

В результате анализа текстов интервью нами были выявлены две группы тем, которые были затро-

нута специалистами обеих профессий: первая касается стратегий достижения сопереживания (в фокусе нашего внимания были стратегии, касающиеся эмоциональной составляющей сопереживания, а также понимания), вторая — трудностей достижения сопереживания и способов их преодоления.

## Результаты

### 1. Стратегии достижения понимания и сочувствия Другому

Проанализировав результаты исследования, мы можем выделить несколько *способов достижения (стратегий) понимания и сочувствия к Другому*, которые реализуются профессионалами в своей деятельности и которые оказываются тесно связанными друг с другом.

#### 1.1. *Настрой на уникальность, уважение безоценочное принятие Другого*

Эта установка помогает специалисту безоценочно относиться к любому опыту, который предоставляет клиент (или персонаж). Эта установка делает возможным понять Другого, учитывая несовпадение мировоззрений участников общения: «... вот такая позиция моя, что человек напротив меня может быть любим, в том числе вести себя по-разному, обладать разными качествами, и он не должен в этом отношении обязательно совпадать со мной, вот эта позиция дает мне возможность быть открытой и принимающей, и понимающей...». Эта установка присутствует и в актерской работе: «... ты бы так никогда не поступил, ну попытайся понять, почему этот человек так поступил...».

#### 1.2. *Сбор информации о внешних и внутренних аспектах проявлений переживания*

Эта стратегия связана с наблюдением и анализом всех внешних аспектов проявления переживаний (эмоциональных, поведенческих, речевых и т. д.) Профессионалы отмечают особые значимые признаки и детали поведенческих проявлений клиента (персонажа), по которым они распознают смысл переживания, эти признаки помогают усмотреть не просто отдельные элементы переживания, но делают понятным его в его целостности и единстве. И актеры, и терапевты собирают дополнительную информацию о жизненных обстоятельствах персонажа (клиента), эта информация помогает поместить переживание в определенный контекст (временной, биографический, исторический и др.) и тем самым уточнить его смысл. Актеры, как и терапевты, исследуют окружение героя и его взаимоотношения, его поступки, кажущиеся незначительными детали и т. д. Помимо текста произведения, актер знакомится с историей его написания, биографией автора и другими контекстами, осмысляет детали, уточняя общее представление о персонаже. Основное различие между актерами и терапевтами состоит в том, что психотерапевты используют при этом прямое наблюдение за клиентом, актеры же используют подробный анализ художественного текста: «... Я читаю все ремарки, я беру карандаш и по ходу прочтения письма я отмечаю все, все-все, что связано с Джулией. Там заусенчик на пальчике у нее, там какая-то у нее боль, не с той ноги

встала, или какой-то у нее подъем — все, что относится к персонажу, я просто подчеркиваю, выписываю, потому что из этих деталей тоже складывается картина...».

Ключевое отличие между актерами и психотерапевтами состоит в следующем. Психотерапевты в своей деятельности эмпатически вникают в переживание Другого через внешние проявления переживания, а понимание смысла и глубинных мотивов возникает позже, в процессе дальнейшей работы. В актерской деятельности наблюдается обратная логика: анализ начинается с анализа конечных целей, мотивов, поступков, действий персонажа, его слов, с общей идеи, задаваемой также и идеей режиссера, а потом, путем анализа и специальной работы воображения, эти идеи получают чувственное и конкретное наполнение, выраженное в поведении и внешних проявлениях персонажа.

**1.3. Воображение.** Одну из ключевых ролей в познании и понимании переживания Другого играет воображение. И в актерской, и в психотерапевтической ситуации воображение позволяет актеру (терапевту) подробно воссоздать перед собой картину обстоятельств ситуации, опираясь на собственный опыт и полученную информацию. Воображение — один из ключевых механизмов, запускающих эмоциональные процессы сопереживания. (Особенно подробно этот процесс представлен в работе актера по системе К.С. Станиславского. Актеру необходимо подробно воссоздать в своем воображении персонажа (так как не все дано в авторском тексте), его внешний вид и поведение, мир его переживаний; смоделировать образ всей ситуации, как видит ее герой, создать в воображении детали, которых нет в тексте, но которые необходимы для выражения переживания персонажа). Воображение играет большую роль в инициации эмоциональной реакции актера: «... это актерская такая работа, работа фантазией. Ты сначала видишь это все в своей голове...».

**1.4. Опора на личный опыт переживания.** И психотерапевты, и актеры отмечают, что богатый личный опыт переживания различных ситуаций помогает в профессиональной деятельности. Собственные переживания помогают наполнить чувственный компонент сопереживания необходимой глубиной и реалистичностью. По описаниям респондентов, «узнавание» переживания, отсылающее специалиста к своему собственному сходному опыту, полученному в аналогичной или даже совсем в иной ситуации, — один из механизмов сопереживания. «... я точно не могу соприкоснуться с человеком в его чувствах в том случае, если у меня этого нет, если у меня нет опыта проживания такого же чувства, возможно в других ситуациях...». Психотерапевту, в частности, важно уметь отрефлексировать свое собственное переживание и уметь выработать по отношению к нему личностную позицию, иначе он не сможет помочь в этом клиенту. Замечательная иллюстрация этой стратегии, на наш взгляд, найдена одним из респондентов. Это метафора «похода в горы»: «... ты пришла ко мне клиентом, и у нас с тобой такая метафора, что мы вместе с тобой идем в горы. Я, например, не знаю в какие горы мы идем, потому что это твои горы, но я вообще знаю, как в принципе ходить в горы, я там много была, у меня есть специальное снаряжение, я натренирована там под разную высо-

ту, знаю про безопасность, но в горы мы идем в твои, то есть твои горы для меня новые, но как в принципе обращаться с горами и быть там, я знаю. И тогда я немножко впереди тебя, и обучаю тебя в твоих горах, как вообще быть в своих горах: как там ориентироваться, как залезать на самую высокую гору, как спускаться, как спать, как есть там, как прокормить себя. И чем больше гор я посетила, тем лучше у меня навык, тем я лучше натренирована...». Актеры в своей профессиональной деятельности используют метафору «подкладывания» своих переживаний: «... этот опыт сильной эмоциональной травмы, который я теперь могу «подкладывать», наложить на текст...». Это своего рода перенесение своих переживаний во внутренний мир персонажа. То есть после того, как актер понял, что именно переживает персонаж, он ищет в своем опыте похожее переживание и переносит его на персонажа, в конечном итоге как бы вновь переживая свой прошлый опыт, но уже от лица персонажа.

**1.5. Внимание к своим переживаниям** — стратегия, которую активно используют психотерапевты в своей работе. Анализ своих переживаний помогает психотерапевту отделять личные чувства от чувств, возникающих в ответ на взаимодействие с клиентом. Собственные чувства психотерапевта по отношению к ситуации клиента могут быть использованы в работе как материал для более глубокого понимания проблемы клиента. Психологи также упоминают о том, что профессионал может сознательно отстраняться от своих переживаний волевым усилием на определенное время. «... я обращаюсь также к контрпереносу, то есть спрашиваю себя: а что я сейчас чувствую? Мое ли это, или это я поймала от клиента?...».

Актеры в своей профессиональной деятельности на начальном этапе работы над ролью считают важным *отстранение от своих личных переживаний* по отношению к персонажу: «... важно на начальном этапе при разборе не навязать свое личное отношение к этому, потому что, если я навязываю свое личное отношение к чему-либо, я не об этом человеке рассказываю, а поднимаю свое...». Пока актер проводит работу с текстом и создает образ персонажа, это отстранение позволяет ему увидеть персонажа таким, какой он есть, каким его задумал автор, а не проецировать свои представления. В процессе перевоплощения в персонажа актер включает в работу и опыт своих собственных переживаний, но ему необходимо четко осознавать и контролировать влияние своего опыта на роль.

С четким осознанием границ своих переживаний и сопереживания Другому тесно связано *сохранение дистанции между своим Я и адресатом сопереживания*. Психотерапевты в своей деятельности постоянно варьируют дистанцию между этими образами: «... одна из способностей терапевта туда нырнуть и вынырнуть именно для того, чтобы... понять, а что там происходит, что с ним». Такое перемещение между двумя позициями Я и Другой важно потому, что отклик на переживание клиента необходимо дать из психотерапевтической, профессиональной позиции, этот отклик должен быть продуктивен для клиента.

В актерской деятельности стоит говорить не о варьировании дистанции, а об особом распределении

внимания и одновременном удержании профессионалом обеих позиций: своего Я и образа персонажа. При этом первая подчиняет себе вторую. Такая специфика существует потому, что актеру необходимо одновременно играть персонажа и управлять своей ролью, а также взаимодействовать с другими артистами из профессиональной позиции, помня про задачи, которые он должен выполнить на сцене: «... надо разделять персонажей и себя. <...> Не погружаться в этого персонажа, иначе он будет тебя вести, и ты просто в персонажа этого превратишься, он овладеет тобой...». Описывая феномен удержания дистанции между двумя позициями, актеры прибегают к метафорам «рассказа» (актер, играя персонажа, как бы рассказывает о нем историю со своим отношением к ней), кукловода (актер управляет своим персонажем как куклой, показывая своим телом).

## 2. Трудности достижения сопереживания в профессиональной деятельности

Анализ опыта респондентов также позволил нам выделить несколько *трудностей сопереживания*, которые могут возникнуть в профессиональной работе психологов и актеров:

**2.1. Невозможность децентрации**, возникающая при затрагивании другим темы, в которую профессионал оказывается эмоционально вовлечен сам. В этом случае актер фокусируется на себе, теряет возможность увидеть за своими переживаниями самого персонажа. И психологи, и актеры свидетельствуют, что для того, чтобы вернуть способность к децентрации, способность «встать на место другого» важно принять и проанализировать свои собственные болезненные переживания. «... и вроде передо мной сидит другой человек, у него другая ситуация, а я этого уже не вижу, потому что у меня возникает слишком много чувств, и тогда я на его место встать чисто физически не могу...». Подобная трудность есть и у актеров: «... я читаю, а там все очень лично, биографично, и все про мои комплексы. Знаешь, как будто с меня написано».

**2.2. Полное слияние с Другим**. В этом случае психотерапевт полностью погружается в чужое переживание, чрезмерно идентифицируется с Другим и теряет возможность вернуться в свою позицию. Будучи поглощенным чужим переживанием, терапевт не может способствовать продвижению клиента в решении проблемы. В случае работы актера полное слияние с персонажем также нежелательно. Полная идентификация не позволяет различать свое переживание и переживание персонажа, что может привести к подмене мотивов, чувств персонажа, а также к утрате своего Я: «... если ты встала в то же место и провалилась в ту же боль, почувствовала, как вот эта боль к тебе присоединилась, то ты провалилась, ты уже не вышла, все, вы там вдвоем сидите на этом месте...»; «... есть актеры, которые реально в дурку потом, не смог человек выйти из роли...». Для того, чтобы не допускать полного слияния, бессознательной полной идентификации, профессионалам, как они отмечают, важно работать над большей осознанностью процесса сопереживания.

**2.3. Интроекция переживания Другого**. Иногда профессионал оказывается неспособным полностью

отстраниться от чужого переживания, перенося его за пределы рабочей профессиональной ситуации в другие жизненные контексты: «... бывают ситуации, когда ты не понимаешь, что ты нырнул во время работы, и не понимаешь, что не вынырнул...»; «Ты понимаешь в какой-то момент, что из-за количества текста, который ты учишь, ты перестаешь говорить своей речью, все время ты говоришь чьими-то фразами...». Для того, чтобы справляться с этой трудностью, профессионал учится отслеживать проявления чужих переживаний в своей жизни (внимание и саморефлексия) и работать с ними. Психотерапевты используют для этого письменные практики, обращаются к личному терапевту или супервизору. Актеры акцентируют внимание на том, чтобы изначально четко удерживать дистанцию с персонажем, и на том, что важно иметь свободное время, чтобы «побыть собой».

**2.4. Сложность понимания переживания Другого.** Такая сложность обычно возникает из-за отсутствия опыта (как опыта самого переживания, так и опыта профессиональной работы с ним). Большое значение в этом случае играет воображение, особенно ценным здесь представляется именно опыт актеров в развитии воображения: «... специально там, чтобы сыграть роль, не знаю... убийцы, надо убить. Такого не делают. Вот тут включается воображение твое...». Именно воображение помогает представить человеку то, чего нет в его опыте, а, значит, и преодолеть эту трудность.

**2.5. Сложность принятия Другого,** возникающая из-за негативного личного отношения в клиенту или персонажу. Клиенты, персонажи могут вызывать у профессионалов неприятие. И психотерапевты, и актеры сходятся во мнении, что такое отношение может быть признаком того, что профессионал не замечает или не принимает в себе определенные качества, установки, формы поведения. Поэтому в подобных ситуациях необходимо начать работу с анализа самого себя.

В актерской деятельности трансформация негативного отношения к персонажу в позитивное через анализ и принятие себя — важная профессиональная задача. Она осуществляется через анализ тех фактов, мотивов, чувств и т. д., которые вызывают у актера сочувствие. Поскольку, как отмечают актеры, невозможно хорошо сыграть персонажа, если он вызывает отвержение: «...видишь, как артист наигрывает. ... Ты не веришь...». Кроме того, в этом случае невозможно вызвать сопереживание у зрителя: «...только через сочувствие персонажу актер может что-то дать, он втягивает зрителя в этот процесс любви. Что, мол, «ну не делай так, делай по-другому». Тогда и зритель переосмысливает свою личную ситуацию...», — то есть если не будет принятия, не будет решена одна из основных актерских, театральных задач.

**2.6. Сложность разворачивания сопереживания** проявляется в том, что у специалиста не возникает эмоционального отклика на переживание другого. Тогда профессионал направляет свою внутреннюю активность на преодоление этой трудности. Актеры работают над личным отношением к персонажу, ища в нем что-то, что может их заинтересовать и вызывать желание его сыграть. Для этого актер внимательно изучает материал, может с помощью творческого воображения создавать необхо-

димые детали, которые вызывают у него самого эмоциональный отклик. С появлением интереса к персонажу начинается разворачивание сопереживания. Психотерапевты направляют свою волю для поиска «точки входа» — тех мельчайших деталей поведения и других проявлений, которые вдруг вызывают живой эмоциональный отклик: «... еще более сосредотачиваюсь на клиенте, на его рассказе, ищу, на что можно опереться: какая-то промелькнувшая эмоция, что-то в теле, может быть, какое-то слово...». В психотерапевтической работе отсутствие сопереживания и трудность в его порождении психотерапевты рассматривают как проявление того, как сам клиент обращается со своим переживанием. В таком случае ситуация подвергается анализу со стороны психотерапевта и может быть вынесена на обсуждение с клиентом.

## Обсуждение

Постановка профессиональных целей и задач, выполнение которых основано на процессе сопереживания, заставляет специалиста достаточно хорошо отразить те способы и механизмы, с помощью которых он достигает понимания и сочувствия, заставляет выработать определенные стратегии произвольной организации этих процессов. Испытуемые указывают на важность проработки личного опыта переживания, дают рефлексивный отчет о том, каким именно образом им удается достигать эмоционального отклика и понимания другого, используют значимые метафоры для рефлексивного описания деятельности сопереживания.

И психологи, и актеры указывают на целый ряд сходных стратегий, хотя также существуют и различия, обусловленные спецификой профессиональной работы в обоих случаях. Например, обе группы специалистов указывают на принципиальную важность богатства личного опыта переживания и его проработки, но характер их использования в профессиональной деятельности различен.

Анализ стратегий, которые применяются в профессиональной практике для достижения понимания и сочувствия в рамках работы сопереживания, показывает, что все стратегии сопереживания применяются не по отдельности, а взаимосвязано. Например, трудности достижения эмоционального отклика или принятия другого часто разрешаются с помощью творческой работы воображения, воображение часто опирается на личный опыт переживания, личный опыт, пусть даже полученный в других ситуациях, способствует безоценочному принятию и более глубокому пониманию переживаний другого и т. д.

Исследование показало, что в процессе сопереживания важнейшую роль играет воображение. Процессы воображения, по словам респондентов, оказываются «пусковыми» механизмами эмоциональных процессов сопереживания. Воображение в работе специалистов, с одной стороны, носит репродуктивный характер и активно использует материал личного опыта, но также имеет и активный творческий характер, помогая «смоделировать» новый опыт, которого до сих пор у специалиста не было. На наш взгляд, роль

воображения в процессах сопереживания еще не до конца изучена на теоретическом и практическом уровне. В актерской работе по системе К.С. Станиславского развитие воображения занимает центральное место, и накопленный психотехнический опыт работы с творческим воображением и сопереживанием может оказаться полезным как для понимания общепсихологических механизмов сопереживания, так и для развития мета-навыков психолога-консультанта.

Влияние личного опыта на процессы сопереживания также нуждается в дальнейшем подробном исследовании. Использование личного опыта в профессиональной деятельности, по самоотчетам самих специалистов, ставит и психолога-консультанта, и актера в особое отношение к самим себе и к собственному опыту, заставляя осуществлять важнейшую его рефлексию и проработку. Специалисты используют свой личный опыт в инструментальном ключе, личный опыт приобретает новый статус: из частного факта личной биографии он становится особого рода «инструментом» достижения сопереживания и выполнения профессиональных задач. Здесь мы видим, например, что психологи больше используют навыки самоисследования опыта переживания критических ситуаций (метафора «умения ходить в горы» и сопровождения клиента в исследовании его переживания подобно «проводнику»). Актеры в большей степени используют сам материал собственного переживания

для моделирования переживания персонажа (метафора «подкладывания» своего опыта под переживание персонажа). Однако в обоих случаях специалисты активно используют собственный опыт для достижения более глубокого понимания, принятия и сочувствия.

Еще одним важным результатом оказывается указание профессионалов на необходимость уметь произвольно управлять дистанцией между Я и Другим, варьировать степень эмпатического проникновения в мир Другого и рефлексивного осознания собственных чувств. В обоих случаях четкое и осознанное разделение своих чувств, своих собственных процессов переживания и сопереживания и переживания Другого помогает более точно понять Другого в его уникальности. Это умение, а не просто способность к эмоциональному отклику помогает организовывать сопереживание и направлять его на выполнение профессиональных задач. Специалисты указывают на то, что спонтанный эмоциональный отклик не всегда однозначно полезен в работе и может приводить к профессиональным трудностям: невозможности децентрации, слишком большой неосознанной идентификации с клиентом или персонажем, неконтролируемой интроекции переживания Другого в собственный процесс сопереживания и т. д. Умение произвольно и осознанно управлять установлением дистанции между Я и Другим оказывается основой для профессиональной организации деятельности.

#### Литература

1. Абалкин Н.А. О творческом методе К.С. Станиславского. М.: Знание, 1952. 31 с.
2. Архангельская В.В. Переживание и сопереживание в профессиональной деятельности психологов и актеров // Психология и психотерапия. Методология исследования, практика. М.: Неолит, 2018. С. 57–81.
3. Архангельская В.В. Проблема понимания в современной индирективной психотерапии: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 194 с.
4. Басалаев С.Н. К эмпатическому восприятию в довербальном сценическом общении // Искусство и искусствоведение: теория и опыт; слово в системе искусств: сб. науч. тр. Вып. 6 / Под ред. Г.А. Жерновой. Кемерово: КемГУКИ, 2008. С. 43–62. doi:10.17223/22220836/29/4
5. Бусыгина Н.П. Качественные и количественные методы исследований в психологии. М.: Юрайт, 2016. 423 с.
6. Василук Ф.Е. Психология переживания. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
7. Василук Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511
8. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; ЭКСМО, 2005. 1136 с.
9. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. 160 с.
10. Ильин М.А. Общение в концепции актерского искусства К.С. Станиславского // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2011. Серия 15. Вып. 2. С. 34–48.
11. Карягина Т.Д. Эмпатия, ее роль и значение в консультативном процессе // Понимающая психотерапия:

#### References

1. Abalkin N.A. O tvorcheskome metode K.S. Stanislavskogo [About the creative method of Stanislavsky]. Moscow: Publ. Znanie, 1952. 31 p.
2. Arkhangel'skaya V.V. Perezhivanie i soperezhivanie v professional'noi deyatel'nosti psikhologov i akterov [Experience and empathy in the professional activities of psychologists and actors]. *Psikhologiya i psikhoterapiya. Metodologiya issledovaniya, praktika* [Psychology and psychotherapy. Methodology, research, practice]. Moscow: Publ. Neolit, 2018, pp. 57–81.
3. Arkhangel'skaya V.V. Problema ponimaniya v sovremennoi indirektivnoi psikhoterapii: Dis. kand. psikhol. nauk. [The problem of understanding in modern non-direct psychotherapy. Ph.D. (Psychology) diss.]. Moscow, 2005. 194 p.
4. Basalaev S.N. K empaticheskomu vospriyatuyu v doverbal'nom stsenicheskom obshchenii [To empathic perception in zhoverbalnom scenic communication]. In Zhernovoi G.A. (ed.), *Iskusstvo i iskusstvovedenie: teoriya i opyt: slovo v sisteme iskusstva* [Art and Art Criticism: Theory and Experience: A Word in the Arts System]. Kemerovo: KemGuKI, 2008. Vyp. 6. 276 p. doi:10.17223/22220836/29/4
5. Bussygina N.P. Kachestvennye i kolichestvennye metody issledovaniya v psikhologii [Qualitative and quantitative research methods in psychology]. Moscow: Publ. Yurait, 2016. 423 p.
6. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya [Psychology of experience]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1984. 200 p.
7. Vasilyuk F.E. Soperezhivanie kak tsentral'naya kategoriya ponimayushchei psikhoterapii [Co-experiencing as a Key Category of Co-experiencing Psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016. Vol. 24, no. 5, pp. 205–227. doi:10.17759/cpp.2016240511 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Vygotskii L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Publ. Smysl, EKSMO, 2005. 1136 p.

теория, методология, исследования: сб. статей / Под общ. ред. Ф.Е. Василюка. М.: МГППУ, ПИРАО, 2009. С. 60–84.

12. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2013. 175 с.

13. Карягина Т.Д. Экспериментальные подходы в современной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 126–152.

14. Карягина Т.Д. Эмпатия как метод: точка зрения современной гуманистической психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 178–204. doi:10.17759/cpp.2016240510

15. Квале С. Исследовательское интервью. М.: Смысл, 2003. 301 с.

16. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли. М.: Искусство, 1959. 70 с.

17. Найденко М.К. Элементы экспериментальной психологии в системе К.С. Станиславского // Культурная жизнь Юга России. 2014. № 4. С. 126–128.

18. Найденко М.К. Система К.С. Станиславского: социокультурные основы и культурологические основания: дисс. ... докт. культурол. наук. Краснодар, 2005. 305 с.

19. Пузырей А.А. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 117 с.

20. Роджерс К. Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2002. № 1. С. 54–69.

21. Роджерс К. О становлении личностью. М.: Прогресс, 1994. 256 с.

22. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Художественная литература, 1938. 576 с.

23. Товстоногов Г.А. Зеркало сцены: в 2 т. Т. 1. Л.: Искусство, 1980. 302 с.

24. Шермазян Л.Г. Сопереживание как внутренняя деятельность консультанта // Понимающая психотерапия: теория, методология, исследования. М.: МГППУ; ПИРАО, 2009. С. 135–151.

25. Шерягина Е.В. Житейская и профессиональная психологическая помощь: понятийное поле и проблематика // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 8–23. doi:10.17759/cpp.2016240102

9. Dil'tei V. Opisatel'naya psikhologiya [Descriptive psychology]. Sankt-Peterburg: Publ. Aleteiya, 1996. 160 p. (in Russ).

10. Il'in M.A. Obshchenie v kontseptsii akterskogo iskusstva K.S.Stanislavskogo [Communication to the concept of acting art of Stanislavsky]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta [Bulletin of St. Petersburg University]*, 2011. Seriya 15. Vyp. 2, pp. 34–48.

11. Karyagina T.D. Empatiya, ee rol' i znachenie v konsul'tativnom protsesse [Empathy, its role and importance in the counseling process]. In Vasilyuk F.E. (ed.), *Ponimayushchaya psikhoterapiya: teoriya, metodologiya, issledovaniya [Co-experiencing psychotherapy: theory, methodology, research]*. Moscow: Publ. MGPPU, PIRAO, 2009, pp. 60–84.

12. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii. Avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. [The evolution of the concept of “empathy” in psychology. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p.

13. Karyagina T.D. Eksperimental'nye podkhody v sovremennoi psikhoterapii [Experiential approaches in modern psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015, no. 1, pp. 126–152. (In Russ., abstr. in Engl.).

14. Karyagina T.D. Empatiya kak metod: tochka zreniya sovremennoi gumanisticheskoi psikhoterapii [Empathy as a Method: from the Stainpoint of Modern Humanistic Psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 5, pp. 178–204. doi:10.17759/cpp.2016240510. (In Russ., abstr. in Engl.)

15. Kvale S. Issledovatel'skoe interv'yuu [Research interview]. Moscow: Publ. Smysl, 2003. 301 p. (in Russ.).

16. Knebel' M.O. O deistvennom analize p'esy i roli [On the acting analysis of the play and the role]. Moscow: Publ. Iskusstvo, 1959. 118 p.

17. Naidenko M.K. Elementy eksperimental'noi psikhologii v sisteme K.S. Stanislavskogo [Elements of experimental psychology in the system of K.S. Stanislavsky]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii [Cultural life of the south of Russia]*, 2014, no. 4, pp. 126–128.

18. Naidenko M.K. Sistema K.S. Stanislavskogo: sotsiokul'turnye osnovy i kul'turologicheskie osnovaniya. Diss. dokt. kul'turolog. nauk. [The Stanislavsky system: sociocultural foundations and cultural foundations. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Krasnodar, 2005. 305 p.

19. Puzyrei A.A. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya [Cultural-historical theory of L.S.Vygotsky and modern psychology]. Moscow: Publ. Moskovskogo universiteta, 1986. 117 p.

20. Rodzhers K. Klientotsentrirovannyi / chelovekotsentrirovannyi podkhod v psikhoterapii [Client-centered / person-centered approach in psychotherapy] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2002, no. 1, pp. 54–66.

21. Rodzhers K. O stanovlenii lichnost'yu [A Therapists View of Psychotherapy]. Moscow: Publ. Progress, 1994. 256 p. (in Russ.).

22. Stanislavskii K.S. Rabota aktera nad soboi [Actor's work on himself]. Moscow: Publ. Khudozhestvennaya literatura, 1938. 576 p.

23. Tovstonogov G.A. Zerkalo stseny: v 2 t. T. 1. [Scene mirror: in 2 vol. Vol. 1]. Leningrad: Publ. Iskusstvo, 1980. 302 p.

24. Shermazanyan L.G. Soperezhivanie kak vnutrennyaya deyatel'nost' konsul'tanta [Co-experience as an internal activity of consultant]. In Vasilyuk F.E. (ed.), *Ponimayushchaya psikhoterapiya: teoriya, metodologiya, issledovaniya [Co-experiencing psychotherapy: theory, methodology, research]*. Moscow: Publ. MGPPU, PIRAO, 2009, pp. 84–115.

25. Sheryagina E.V. Zhiteiskaya i professional'naya psikhologicheskaya pomoshch': ponyatiinoe pole i problematika [Common and professional psychological help: conceptual framework and issues.]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2016. Vol. 24, no. 1, pp. 8–23. doi:10.17759/cpp.2016240102 (In Russ., abstr. in Engl.).

## Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста

**М.О. Суханова\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*marina.zhurina@gmail.com*

**Е.В. Шерягина\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*sheryagina@gmail.com*

Работа посвящена особенностям сопереживания в подростковом возрасте. Целью исследования стало изучение и описание особенностей сопереживания у подростков в общем, а также особенностей, характерных для различных этапов подросткового возраста. На данный момент, сопереживание у подростков фрагментарно исследовано зарубежными психологами и практически не изучалось отечественными коллегами. В исследовании были поставлены и решены следующие задачи на основе анализа литературы: сформировано представление о понятии сопереживания; сформулировано рабочее определение сопереживания; рассмотрены характеристики подросткового возраста, связанные с развитием сопереживания; осуществлен обзор актуальных зарубежных исследований эмпатии в подростковом возрасте; проведено эмпирическое исследование особенностей сопереживания на разных этапах подросткового возраста. Новые данные об особенностях сопереживания у подростков могут быть интересны представителям помогающих профессий, в частности, специалистам, занимающимся консультированием и психотерапией подростков.

**Ключевые слова:** сопереживание, эмпатия, утешение, эмоциональная поддержка, подростковый возраст, понимающая психотерапия.

---

## Features of Co-experiencing in Adolescence

**M.O. Sukhanova**,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*marina.zhurina@gmail.com*

**E.V. Sheryagina**,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*sheryagina@gmail.com*

This study focuses on the features of co-experiencing in adolescence. The main objective of the study was to explore and describe the specifics of co-experiencing in adolescence in general as well as at different

**Для цитаты:**

*Суханова М.О., Шерягина Е.В.* Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 102–115. doi:10.17759/chp.2019150111

**For citation:**

Sukhanova M.O., Sheryagina E.V. Features of Co-experiencing in Adolescence. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 102–115. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150111

\* *Суханова Марина Олеговна*, психолог Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *marina.zhurina@gmail.com*

\*\* *Шерягина Елена Владимировна*, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии, факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: *sheryagina@gmail.com*

*Sukhanova Marina Olegovna*, Psychologist, MSUPE Center for Emergency Psychological Aid, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, E-mail: *marina.zhurina@gmail.com*

*Sheryagina Elena Vladimirovna*, Associate Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, E-mail: *sheryagina@gmail.com*

stages of this age. Currently co-experiencing in teenagers is underexplored both in Russia and abroad. We would like to introduce a new approach to understanding and researching co-experiencing in adolescence. The following goals were set and achieved in our study: gathering information about the concept of co-experiencing through the literature review; finding an appropriate definition of co-experiencing necessary for our study; analysing features of adolescent age described in literature; carrying out an overview of foreign research on empathy in adolescence; conducting the study on the specifics of co-experiencing at different stages of adolescence. The new data obtained in our research may be of interest to various specialists working with adolescents (counselors, therapists and others).

**Keywords:** co-experiencing, empathy, comforting, emotional support, adolescence, co-experiencing psychotherapy.

## Введение

Понятие «сопереживание» в философской и психологической традиции определяется очень разнообразно и неоднозначно. Можно сказать, что нет общего взгляда на понимание этого феномена, более того, несмотря на богатую историю разработки этой категории в гуманитарной парадигме, определенного понимания относительно нее так и не сложилось.

Категория «сопереживание» пока не обрела устойчивый научный статус, однако следует отметить, что такая работа велась Ф.Е. Василюком в авторской школе понимающей психотерапии в рамках разработки теории сопереживания.

Важно заметить, что понятие «сопереживание», как правило, используется синонимически с такими понятиями, как «сочувствие», «эмпатия», «поддержка», «утешение». Это происходит как в профессиональном психологическом языке, так и в повседневной жизни. Несмотря на широкое распространение психотерапии, люди по-прежнему получают психологическую помощь в основном от близких, и этого часто оказывается достаточно. Житейская психологическая помощь является плодотворной областью для научного исследования сопереживания и других смежных категорий [31; 41].

М.М. Бахтин писал о трех возможных типах реакции на беду другого человека: сочувствие, совет и практическое содействие. Основа всех этих форм психологической поддержки — человеческое сопереживание [2].

Ф.Е. Василюк подчеркивал, что профессиональная психотерапия должна учитывать свою культурно-историческую почву, что делает категорию сопереживания важной для всех психотерапевтических школ.

В последнее время интерес исследователей к феноменам межличностного взаимодействия усиливается. Очевидный пример этого — масштабные исследования и открытия в области нейронаук, показывающие, что эмпатия, сопереживание, альтруизм входят в саму природу человека. Категория сопереживания обретает особую значимость и в современной психологии и психотерапии, причем не только как метод познания чужого сознания, но и как самостоятельная предметная реальность [23; 33].

Актуальность этой проблемы тем более очевидна для понимающей психотерапии, для которой сопереживание является одной из центральных категорий. Для понимающей психотерапии «сопереживание»

является конституирующей категорией подхода и мыслится как внутренняя творческая работа психотерапевта, направленная на содействие продуктивному ходу и развитию переживания пациента [9].

Таким образом, категория сопереживания в понимающей психотерапии описывает именно деятельность терапевта. Каковы ее общие характеристики? Предмет терапевтического сопереживания — переживание пациента. Само переживание здесь понимается не как некое чувство или состояние, а как внутренняя деятельность, душевная работа, направленная на преодоление критической жизненной ситуации [6; 7]. Соответственно своему предмету сопереживание мыслится в понимающей психотерапии не только и не столько как эмоциональный отклик на чувства клиента, но и как целостная внутренняя творческая работа психотерапевта, протекающая на разных уровнях (эмоциональном, рефлексивном, личностном, коммуникативно-выразительном), направленная на содействие продуктивному ходу и развитию переживания пациента.

В своей статье «Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии» Ф.Е. Василюк формулирует базовые теоретические положения, которые являются отправной точкой для разворачивания программы исследований феномена сопереживания. Такие исследования давно ведутся, отдельная задача этой программы — интегрировать их [9].

На наш взгляд, важно назвать направления этих исследований. Это, во-первых, цикл теоретических, историко-психологических и экспериментальных исследований по проблеме эмпатии, которые проведены Т.Д. Карягиной и под ее руководством [19; 20; 21; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28], во-вторых, исследования утешения и сопереживания, ведущиеся Е.В. Шерягиной и под ее руководством [16; 18; 34; 37; 42; 43], исследования сопереживания и мотивации помогающего поведения Л.Г. Шермазян [39; 40], и, наконец, исследования переживания и сопереживания в психологии и искусстве В.В. Архангельской [1].

Также, существует ряд исследований эмпатии, сопереживания, социальной поддержки в рамках парадигмы социального познания [29; 32; 38].

Однако Ф.Е. Василюк указывал на то, что в контексте теории понимающей психотерапии эти исследования порождают непростой понятийно-терминологический вопрос: эмпатия, сопереживание, утешение — это смежные феномены? Разные име-



на для одного феномена? Разные аспекты единого сложного феномена?

Помимо прояснения того, в каких отношениях находится понятие «сопереживание» с другими близкими понятиями, Ф.Е. Василюк ставит еще ряд важных методологических вопросов: к какой родовой категории следует отнести понятие сопереживания? Следует ли мыслить сопереживание как особую деятельность? Установку? Высшую психическую функцию? Способность? Разновидность общения? Какова структура акта сопереживания? Каковы стадии и этапы процесса сопереживания? Каково культурное и индивидуальное многообразие форм и стилей сопереживания? [9].

Наше исследование — это попытка ответить на некоторые из этих вопросов. К какой родовой категории следует отнести понятие сопереживания? Следует ли мыслить сопереживание как особую деятельность? Как развиваются сопереживание и эмпатия в онтогенезе? Каково культурное и индивидуальное многообразие форм и стилей сопереживания?

Мы выбрали подростковый возраст как «ядерный», значимый для исследования сопереживания в соответствии с ведущим типом деятельности — общением, а также характеристиками и задачами возраста. Кроме того, существует крайне мало исследований, посвященных тому, как устроено сопереживание у подростков. В основном это зарубежные работы, исследующие развитие эмпатии в онтогенезе и связь эмпатии с другими социокультурными переменными, при этом сопереживание как деятельность, направленная на поддержку другого человека, не исследовалось.

Целью нашего исследования является изучение и описание особенностей деятельности сопереживания и его развития на разных этапах подросткового возраста.

### **Сопереживание: подходы к определению понятия**

Как мы обозначили ранее, понятие «сопереживание» в гуманитарной традиции определяется очень разнородно. Хотя и не тождественным, но наиболее близким, родственным по происхождению, является для понятия «сопереживания» понятие «эмпатия». Отношения между феноменами сопереживания и эмпатии могут быть различными: это могут быть смежные феномены, разные аспекты единого сложного феномена, разные имена для одного феномена и другие варианты. На фоне категории сопереживания, категория эмпатии выглядит достаточно разработанной и широко используемой в исследованиях самой разной направленности [22].

Однако тут мы сталкиваемся с тем, что и понимание эмпатии также многомерно. Так, эмпатия может пониматься как аффективное реагирование на эмоции другого человека, как феномен общения или как неотъемлемая часть процесса развития личности.

Предшественниками понятия «эмпатия» являются понятия «сопереживание» и «вчувствование».

Эти категории рождаются в особой традиции, возникающей на пересечении «философии жизни», описательной (понимающей) психологии и феноменологии. Для этой традиции характерна следующая методологическая позиция: переживание, являясь основной категорией описания жизни человека, неделимой единицей сознания, выступает предметом изучения; в соответствии с этим сопереживание, вчувствование становятся обоснованными методами познания, понимания, исследования. Таким образом, эмпатия, вслед за ее предшественниками сопереживанием и вчувствованием, является нам как феномен познания [13; 23].

Следующей категорией, в связи с которой оформляется содержание понятия «эмпатия», становится «симпатия». В рамках философской традиции, идущей от А. Шопенгауэра, А. Смита, Г. Спенсера и М. Шелера, с помощью понятия «симпатия» делается возможным феноменологическое исследование сферы чувств человека, его «эмоционального начала», которое в свете философии М. Шелера обретает главное место в процессе познания мира. Таким образом, теории этого направления, объединяемые понятием «симпатия», задают исследовательское поле, в котором эмпатия понимается как феномен отношений.

Так мы получаем два исторически сложившихся взгляда на эмпатию — как на феномен понимания и как на феномен отношения; соответственно, эмпатия понимается в двух аспектах — гносеологическом (как феномен понимания) и этическом (как феномен отношения). Однако существуют подходы, которые интегрируют в себе оба этих аспекта понимания эмпатии. Такая интеграция становится возможной в рамках диалогической трактовки личностного развития в работах Х. Кохута и К. Роджерса, и в этом контексте эмпатия выступает как фундаментальное условие развития личности. Х. Кохут и К. Роджерс видят эмпатию как процесс, ориентированный на понимание и реагирование на внутренний мир другого человека [23; 35].

В отечественной традиции, созданию единства понимания и отношения, интегрирующихся в эмпатии, может способствовать методология культурно-деятельностного подхода. Например, изучение связи эмпатии и морали, альтруистического поведения, эмпатии в помогающих профессиях позволяет говорить об особом значении личностно-мотивационных компонентов эмпатии [26; 27; 39; 40].

В отечественной деятельностной традиции основным принципом методологии исследования эмпатии выступает ее разворачивание, экстерииоризация в процессе решения особых задач на сопереживание. [3; 12; 46]. Так, эмпатические способности, как и любые другие, проявляются и развиваются только в деятельности, обеспечивают успешность ее выполнения и не сводятся к знаниям, умениям и навыкам. Для эмпатических способностей такой деятельностью является деятельность общения. Однако также можно говорить и об особой деятельности сопереживания, которая может быть выделена в определенных ситуациях, когда мотивом является понимание того, что

происходит с другим человеком, и/или сочувствие ему, и/или желание помочь [8; 24].

Так, например, категория сопереживания в психотехнической системе «понимающая психотерапия» описывает именно деятельность терапевта и мыслится не только как эмоциональный отклик на чувства клиента, но как целостная внутренняя творческая работа психотерапевта, протекающая в разных формах и направленная на содействие продуктивному ходу и развитию переживания клиента. Такое понимание сопереживания и представление о нем как об особой помогающей деятельности и об эмпатии как о способности, которая обеспечивает успешность этой деятельности, видится нам наиболее близким к исследовательским вопросам нашей работы.

Таким образом, следуя такому пониманию о соотношении понятий «сопереживание» и «эмпатия», можно сформулировать такое «рабочее определение» сопереживания — это особая деятельность, направленная на оказание помощи, в основе которой лежат и в которой проявляются эмпатические способности, деятельность, включающая в себя вчувствование, понимание и отреагирование переживания другого человека.

То есть сопереживание, с нашей точки зрения, включает в себя и эмоциональный отклик, и познание через понимание и отражение, а также возможность организовать свои реакции и свои действия так, чтобы это помогло другому человеку. В свете этого, исследовательский интерес для нас составляют изучение и описание того, как устроено и организовано сопереживание у подростков именно в качестве деятельности, какие обусловленные возрастом особенности эта деятельность имеет и какими процессами сопровождается.

### **Характеристики подросткового возраста и их связь с сопереживанием**

Сопереживание как деятельность осуществляется в сфере общения, лежит в сфере человеческой коммуникации. Как известно, большинство подходов возрастной психологии так или иначе сходятся на том, что основной и формирующей деятельностью подросткового возраста является общение, новое построение системы «Я-Другой». Постараемся выделить основные характеристики подросткового возраста, которые связаны с сопереживанием, его онтогенезом и продемонстрируем важность сопереживания для развития подростка, специфику подросткового возраста в происхождении и развитии сопереживания и эмпатии.

Большинство исследователей относят подростковый возраст к числу критических периодов онтогенеза. Поскольку, подросток стремится приобщиться к миру взрослых, ориентирован на него, соответственно меняется социальная ситуация развития. В отличие от ребенка, характерным для подростка становится чувство «взрослости», развиваются самосознание и самооценка, возникает интерес к собственной лич-

ности, к своим талантам, способностям, возможностям [5; 10; 11; 14; 17; 44; 30].

С. Холл считал содержанием развития периода подросткового возраста кризис самосознания, преодолев который человек приобретает «чувство индивидуальности». Ж.-Ж. Руссо считал положительным содержанием данного периода «рост самосознания». Э. Шпрангер считал главными новообразованиями подросткового возраста возникновение рефлексии и осознание собственной индивидуальности [10; 11].

Ш. Бюлер описывала подростковый возраст через категорию пубертатности. «Психическая пубертатность» в ее понимании связана с вызреванием особой биологической потребности — «потребности в дополнении». Процессы полового созревания вырывают подростка из состояния покоя и самодостаточности.

У Э. Эриксона подростковый возраст приходится на 5-ю стадию жизненного цикла, положительным выходом из которой является достижение самоидентичности, личностного самоопределения, идентичности самому себе [45]. Для Л.С. Выготского формирование личности было одним из последних и главных изменений в подростковом возрасте, и ее формирование было связано с развитием рефлексии и самосознания. Развитие рефлексии у подростка, писал он, не ограничивается только внутренними изменениями самой личности; в связи с ее возникновением для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей [11].

Для подростка переживания по поводу общения становятся наиболее значимыми, большинство новообразований подросткового возраста происходят через сферу отношений, общение является ведущей деятельностью в этом возрасте [4; 17; 30; 36].

### **Особенности процесса развития эмпатии в подростковом возрасте**

Особенности развития эмпатии в подростковом возрасте представлены в ряде зарубежных исследований, большинство из них лонгитюдные, что дает возможность отследить некоторые особенности развития эмпатии в онтогенезе. Категория эмпатии в этих исследованиях описывается через две смежные категории, источником которых является многофакторный опросник эмпатии (IRI) М. Дэвиса: децентрация (perspective taking) в целом, определяемая как процесс, в котором личность смотрит на ситуацию с другой точки зрения, «ставит себя на место другого»; эмпатическая забота (empathic concern), которая, скорее, определяется как внешние проявления эмпатии, забота, беспокойство [49; 50].

В исследовании Айзенберг и Миллер (Eisenberg, Miller) эмпатия рассматривается как фундаментальный социальный навык, который лежит в основе важных умений и моделей поведения и играет ключевую роль в развитии морали и просоциального поведения [52]. Важным открытием исследователей Карло, Крокет, Рандол и Рош (Carlo G., Crockett L.J.,

Randall B.A., & Roesch S.C.) стало то, что регуляция эмоций важна для способности реагировать на негативные эмоции других людей с обеспокоенностью и заботой, вместо реакции дистресса [47]. Хотя эмоциональная регуляция развивается в детстве, изменения в аффективных процессах могут временно затруднять эмоциональную регуляцию в среднем подростковом возрасте, и результатом этого может быть застой в росте показателя «эмпатическая забота». Другие показатели, связанные с показателем «эмпатическая забота», возрастают в возрасте между 13 и 14 годами и в возрасте с 15 до 16 лет [51; 52].

Согласно исследованиям Ван Де Грааф (Van der Graaff), пубертатный статус имеет значимую связь с показателем «эмпатическая забота» в возрасте 15 и 16 лет. Более физически развитые мальчики демонстрируют меньший уровень показателей «эмпатическая забота» в сравнении с их менее физически развитыми сверстниками. Ван Де Грааф отмечает, что в возрасте 13 лет гендерные различия в показателе «децентрация» были очень малы. У девочек показатели шкалы «децентрация» повышались в возрастах с 13 до 15, у мальчиков же эти показатели не возрастали вплоть до 15 лет и, более того, немного снижались перед 15 годами. Это открытие может быть связано с тем, что девочки быстрее достигают полного развития коры головного мозга в период с раннего до среднего подросткового возраста. Результаты исследования показывают, что существуют значимые гендерные различия в показателе «эмпатическая забота» с раннего подросткового возраста и в дальнейшем [59].

Хотя, подростки должны все чаще быть готовы к состраданию другим людям в сложных ситуациях, их склонность сопереживать людям в каждойдневной коммуникации может больше зависеть от их мотивации, нежели чем от их когнитивных способностей. Например, ожидания, диктуемые гендерными ролями, могли поощрять у мальчиков подавление эмоций и проявлений заботы [53].

Общим выводом, сделанным на основе анализа этих исследований может стать следующий ряд утверждений: существуют гендерные различия уровней и трендов развития эмпатии; гендерные различия в показателе «децентрация» возникают во время подросткового возраста, и у девочек возможность к децентрации развивается стремительнее, чем у мальчиков; девочки демонстрируют более высокий уровень показателей «эмпатической заботы», чем мальчики; в то время как показатели «эмпатической заботы» у девочек оставались стабильным на всем протяжении подросткового возраста, у мальчиков эти показатели снижались между младшим и средним подростковым возрастными и возвращались к прежним показателям лишь к концу среднего подросткового возраста; более физически зрелые мальчики имели меньшие показатели по шкале «эмпатическая забота»; развитие «децентрации» в течение подросткового возраста является результатом когнитивного развития, а половое созревание играет важную роль в развитии «эмпатической заботы» у мальчиков.

Помимо интереса к развитию эмпатии в онтогенезе, зарубежные исследователи все больше озадачиваются эмпирическими отношениями эмпатии с широким кругом социо-эмоциональных переменных, важных для детской и подростковой личности, таких как: социальное поведение, восприятие сверстников и я-концепция.

Так, эмпатия представляется для множества исследователей как важнейшая переменная в исследовании просоциального поведения [47; 56; 59].

В целом, эти исследования обнаружили значительную связь между эмпатией и просоциальным поведением, хотя в 1982 г., в исследовании Андервуд и Мур (Underwood и Moore), выявилось отсутствие связи эмпатии и альтруизма в детстве, однако связь этих показателей очень устойчива в подростковом возрасте и у взрослых. Эти результаты привели исследователей к предположению, что эмпатия развивается с возрастом и ее отношения с остальными переменными становятся более стабильными [58].

В дополнение к этим данным в ряде других исследований была обнаружена значимая негативная корреляция между эмпатией и антисоциальным поведением у детей и подростков, также в этот круг вошли: межличностное насилие у подростков, все типы агрессии у детей и подростков, физическая и вербальная агрессия в подростковом возрасте [47; 53; 54; 57].

Результаты анализа источников подтверждают, что дети и подростки, демонстрирующие высокие показатели эмпатии, по большей части демонстрируют позитивное социальное поведение и меньше негативных социальных проявлений. Это связано со взглядами некоторых исследователей, которые предполагают, что эмпатия связана с просоциальным поведением, которое фасилитирует социализацию.

Результатами анализа данных исследований может стать следующее: эмпатия является очень значимым фактором в процессе, в рамках которого человек развивает модели мышления и поведения в соответствии с социальными нормами; эмпатия связана с весьма значимыми структурными конструкциями личности, такими как я-концепция; эмпатия тесно связана с антисоциальным поведением у мальчиков и просоциальным поведением у обоих полов; эмпатия очень значима для понимания социального поведения.

Что касается развития личности подростка, в большинстве подходов представляется, что это развитие невозможно вне и без встречи с другими людьми. В этом контексте эмпатия и сопереживание выступают как фундаментальное условие развития личности.

## Метод

### Цель исследования

Целью исследования являлось изучение и описание особенностей деятельности сопереживания и его развития на разных этапах подросткового возраста.

### Выборка

Выборку составили 92 подростка, ученики средней общеобразовательной школы в возрасте от 12 до 17 лет. Из них 34 девушки и 58 юношей.

### Инструменты

Во-первых, мы выбрали Торонтскую шкалу алекситимии (TAS-20) для того, чтобы описать возможные затруднения, с которыми могут столкнуться подростки при сопереживании. TAS-20 является наиболее широко используемым самостоятельно заполняемым опросником для измерения алекситимии. Несмотря на тот факт, что концепция алекситимии покрывает большее число свойств, TAS-20 состоит только из трех факторов, которые, как предполагается, представляют три основных свойства: сложность в идентификации чувств, сложность в объяснении (описании) чувств и внешне-ориентированное (экстернальное) мышление, что определяется как когнитивный стиль, характеризующийся тяготением к внешним деталям повседневной жизни, нежели чем к обдумыванию чувств, относящихся к содержанию, фантазиям и другим аспектам внутреннего опыта [15; 48; 55].

Во-вторых, мы использовали многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI). Это личностный опросник, основанный на самоотчете, состоящий из 28 пунктов, разбитых по 4 шкалам, каждая по 7 пунктов, отражающих один аспект из общей концепции эмпатии. Шкала «Децентрация» (Perspective Taking, обозначается как PT) оценивает тенденцию восприятия, понимания, учета, принятия в расчет точки зрения, опыта другого человека; шкала «Фантазия» (Fantasy, обозначается как FS) отражает тенденцию к воображаемому перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев книг, фильмов, спектаклей и т. д.; шкала «Эмпатическая забота» (Empathic Concern, обозначается как EC) оценивает чувства, направленные на другого, — симпатии и сочувствия к несчастьям других, жалости, желания помочь; шкала «Эмпатический дистресс» (Personal Distress, обозначается как PD) измеряет чувства собственной тревоги и дискомфорта, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей и направленные на себя [49].

В-третьих, для изучения активного, деятельностного компонента сопереживания мы использовали проективную методику изучения стратегий утешения Е.В. Шерягиной и Ф.Е. Василюка. Если утешение понимать как интерпсихологическую форму переживания, то стратегию утешения можно понимать как способ совладания с критической ситуацией [43].

Изначально методика предназначалась только для взрослых испытуемых, состояла из 10 стимульных ситуаций (реплик) и включала констатирующий и формирующий этапы. Адресантом реплик сначала был ребенок (в первых пяти ситуациях), а затем взрослый (в следующих пяти ситуациях). Инструкции выглядели таким образом: «Ниже приводятся реплики разных детей (во втором случае взрослых), которые оказались в трудной ситуации и обращают-

ся за помощью к взрослому. Дайте Ваш вариант ответа на эти фразы во втором столбце».

Та модификация проективной методики изучения стратегий утешения, которая использовалась в данной работе, предназначена для подростков и была адаптирована к условиям проведения исследования. Таким образом, методика состоит из 15 стимульных ситуаций (реплик), не включает формирующий этап, адресантами реплик выступают поочередно ребенок подросток и взрослый (по 5 реплик); и инструкции выглядят следующим образом: «Ниже приводятся реплики разных детей (во втором случае подростков, в третьем случае взрослых), которые оказались в трудной ситуации и обращаются за помощью. Дайте Ваш вариант ответа на эти фразы во втором столбце».

Таким образом, мы добавили третий класс стимульных ситуаций, где подросток обращается за помощью. Такие «подростковые» стимульные ситуации были нами сформулированы на основе данных о статистике и специфике обращений подростков в службу «Детский телефон доверия». Мы выделили категории запросов, которые описывали бы «актуальные» проблемы современных подростков, с которыми они обращаются за помощью в службу «Детский телефон доверия». Так, нами были подобраны категории и сформулированы стимульные ситуации типа «подросток обращается за помощью».

При обработке данных проективной методики изучения стратегий утешения использовались 10 шкал, которые отражают разные акценты стратегии утешения. Первые 3 шкалы — Со-действие, Со-чувствование, Со-думание — отражают то, «с чем» испытуемый включается в утешение, к чему он присоединяется, к чему он призывает. Следующие 3 шкалы — центрированность на проблеме, центрированность на человеке, центрированность на чувствах — отражают то, на чем акцентирован сам испытуемый, когда утешает. Следующие 3 шкалы — «Мы вместе», «Ты сам», «Я за тебя» — отражают то, кому предлагает испытуемый справиться с критической ситуацией, кто будет участвовать в разрешении трудностей и совладании.

Шкала включенности (включенности/формальности) отражает насколько «полно» испытуемый отозвался на просьбу о помощи, какие усилия приложил, чтобы утешить, помочь в разрешении ситуации.

Баллы по первым 9 шкалам (трем группам) распределялись таким образом: в них испытуемый получал единицу в одну из шкал каждой группы, за каждую отдельную реплику, если был ярко выражен один из акцентов в стратегии утешения. Если просматривались 2 акцента одновременно (например, и центрированность на чувствах и центрированность на человеке), единица разбивалась по 0,5 балла. Затем баллы по каждой шкале в отдельности суммировались.

Баллы по шкале включенности считались следующим образом: испытуемый получал от 1 до 3 баллов в зависимости от степени включенности, и баллы по этой шкале суммировались по всем стимульным ситуациям.

Таким образом, получался «профиль» стратегии утешения каждого участника.

Далее мы использовали корреляционный анализ, чтобы установить тесноту связи между всеми полученными переменными. Использовался коэффициент корреляции Спирмена, так как распределение изучаемых признаков отличается от нормального.

Для того чтобы определить особенности сопереживания, характерные не только для всего подросткового возраста в целом, но и сравнить их внутри возрастной группы, мы разделили наших испытуемых по принадлежности к одному из трех этапов внутри подросткового возраста. Наиболее традиционным разделением внутри подросткового возраста является разделение на младший и старший подростковый возраст, реже выделяют еще средний подростковый возраст. Однако разные авторы придерживаются иногда очень отдаленных друг от друга представлений о границах такого разделения и о границах подросткового возраста — в том числе. Нам в этом исследовании показалось важным выделить 3 возрастных этапа внутри подросткового возраста, и чтобы не произошла путаница понятий с уже имеющимися возрастными классификациями, мы назвали их ранний, средний и поздний этапы подросткового возраста. Нашу выборку составляли люди от 12 до 17 лет, что соответствует возрастным границам подросткового возраста, согласно возрастной периодизации Л.С. Выготского. Так образовались три этапа: ранний этап подросткового возраста — с 12 до 13 лет, средний этап — с 14 до 15 лет, поздний этап — 16–17 лет.

Для оценки различий между группами (по этапам подросткового возраста) испытуемых использовался непараметрический критерий Краскала—Уоллиса для независимых выборок, а затем, попарно по шкалам, показавшим себя значимо различными, непараметрический U-критерий Манна—Уитни.

Таким образом, получается сравнить и учесть все общие факторы, характерные для сопереживания у подростков вообще, и выделить особенности, характерные для разных этапов подросткового возраста.

## Результаты

Далее осуществлялся поиск связей между алекситимией, эмпатией и стратегиями утешения, существование и сочетание которых давало бы

представление об особенностях сопереживания у подростков.

Для проверки предположения о наличии связи между алекситимией и эмпатией был проведен корреляционный анализ. Связь между алекситимией, измеренной с помощью методики TAS-20, и эмпатией, измеренной с помощью IRI, показана в табл. 1

Результаты корреляционного исследования связи между алекситимией и эмпатией показывают, что трудности в идентификации и описании чувств тесно связаны с показателями по шкале «эмпатический дистресс», т. е. если подросток с трудом узнает собственные чувства, с трудом может их называть и описывать, то, находясь в напряженном межличностном взаимодействии или при наблюдении переживаний других людей, он может испытывать тревогу и дискомфорт.

Экстернальное или внешне-ориентированное мышление обнаруживает сильную отрицательную корреляцию с показателями по шкалам «децентрация» и «фантазия». Это говорит о том, что такой когнитивный стиль, характеризующийся тяготением к внешним деталям повседневной жизни, нежели склонностью к обдумыванию различных аспектов внутреннего опыта, плохо способствует возможности децентрации, затрудняет возможность принятия точки зрения и опыта другого человека, а еще расходится с тенденцией к воображаемому перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев книг, фильмов, спектаклей.

Для проверки предположения о наличии связи между алекситимией и стратегиями утешения был проведен корреляционный анализ. Связь показана в табл. 2

Результаты корреляционного анализа связи между алекситимией и стратегиями утешения показывают, что трудности в идентификации и описании собственных чувств связаны у подростков с использованием линии утешения «Ты сам», трудность в идентификации собственных чувств имеет отрицательную корреляцию с использованием линии утешения «Мы вместе», такая же связь — и с общим суммарным показателем алекситимии. Эти результаты могут говорить нам о том, что подросткам тяжело «присоединиться» к утешаемому, быть вместе с ним, так как им самим, вероятно, тяжело разобраться в том, какие переживания и чувства в них пробуждает проблемная ситуация.

Таблица 1

### Значения коэффициентов корреляции между алекситимией (шкала TAS20) и эмпатией (тест IRI)

Шкала алекситимии (TAS-20)	Коэффициент корреляции Спирмена (n = 92)			
	Тест эмпатии (IRI)			
	PT (perspective taking)	FS (fantasy)	EC (empathic concern)	PD (personal distress)
Трудности идентификации чувств	-,152	,256*	,102	,497**
Трудности описания чувств	-,123	,054	-,106	,335**
Экстернальное мышление	-,334**	-,303**	-,241*	-,019
Суммарный балл по трем шкалам	-,332**	,005	-,146	,425**

Примечание: n — число испытуемых; «\*» — корреляция значима на уровне 0,05; «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01; жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

Для проверки предположения о наличии связи между эмпатией и стратегиями утешения был проведен корреляционный анализ. Связь показана в табл. 3

Результаты корреляционного исследования связи между эмпатией и стратегиями утешения показывают, что включенность в процессе утешения тесно связана сразу с несколькими показателями эмпатии: «децентрация», «фантазия», «эмпатическая забота», что может говорить о том, что подросток настолько способен включиться в утешение и помочь другому человеку, насколько он способен к принятию точки зрения и опыта другого человека, насколько он способен к сочувствию и симпатии, эмпатическому отклику. Также включенность в ситуации утешения связана с тенденцией к воображаемому перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев книг, фильмов, спектаклей.

Акцент на стратегии утешения «Я за тебя» связан с показателем «эмпатическая забота», что может говорить о возможности и желании разрешить трудную ситуацию за другого человека, если испытуемому свойственно проявлять симпатию и сочувствие к несчастьям других, испытывать жалость.

Акцент на стратегии утешения «Ты сам» тесно связан с показателем «эмпатический дистресс», что может говорить о том, что если подросток испытывает тревогу и дискомфорт при наблюдении переживаний других людей, то ему может быть тяжело предлагать совместное решение проблемы другому человеку, находящемуся в тяжелой ситуации, переживающему.

Акцент на стратегии «центрирование на проблеме» связан с показателем «эмпатическая забота». Учитывая то, что показатель «эмпатическая забота» также связан с акцентом на стратегии утешения «Я за тебя»,

Таблица 2

**Значения коэффициентов корреляции между алекситимией (шкала TAS-20) и стратегиями утешения (Проективная методика исследования стратегий утешения)**

Шкалы методики исследования стратегий утешения	Коэффициент корреляции Спирмена (n = 92)			
	Торонтская шкала алекситимии (TAS-20)			
	Трудности в идентификации чувств	Трудности в описании чувств	Экстернальное мышление	Сумма по шкалам
Включенность	,228	,045	-,224	,090
Я за тебя	,013	-,077	-,197	-,165
Ты сам	<b>,285*</b>	<b>,279*</b>	,236	<b>,360**</b>
Мы вместе	<b>-,310*</b>	-,180	<b>-,350*</b>	<b>-,350*</b>
Центрированность на чувствах	-,135	-,156	-,027	-,138
Центрированность на человеке	-,026	,189	-,038	,097
Центрированность на проблеме	,122	-,001	-,096	-,026
Со-действие	-,077	-,024	-,021	-,102
Со-чувствование	,146	,142	-,073	,142
Со-думание	,044	,034	-,055	,040

Примечание: n — число испытуемых; «\*» — корреляция значима на уровне 0,05; «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01; жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

Таблица 3

**Значения коэффициентов корреляции между эмпатией (тест IRI) и стратегиями утешения (проективная методика исследования стратегий утешения)**

Шкалы методики исследования стратегий утешения	Коэффициент корреляции Спирмена (n = 92)			
	Шкалы теста эмпатии (IRI)			
	PT (perspective taking)	FS (Fantasy)	EC (empathic concern)	PD (personal distress)
Включенность	<b>,353**</b>	<b>,496**</b>	<b>,334*</b>	,159
«Я за тебя»	,197	,042	<b>,304*</b>	-,261
«Ты сам»	-,012	,075	,196	<b>,467**</b>
«Мы вместе»	,166	,149	-,148	-,251
Центрированность на чувствах	,089	-,031	,113	-,101
Центрированность на человеке	,055	,138	-,235	,125
Центрированность на проблеме	,091	,059	<b>,308*</b>	,044
Со-действие	-,195	-,099	,100	-,084
Со-думание	<b>,300*</b>	,227	,003	,170
Со-чувствование	,155	,180	,088	,131

Примечание: n — число испытуемых; «\*» — корреляция значима на уровне 0,05; «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01; жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

можно предположить, что встречаясь с человеком, находящимся в проблемной ситуации, подросток испытывает сильный эмоциональный отклик, сочувствие, симпатию, жалость и стремится как можно скорее помочь человеку, для это предпочитает действовать за него и центрироваться на проблеме, так как это кратчайший путь к разрешению проблемной ситуации.

Наконец, стратегия «Со-думание» связана с показателем «децентрация», что может означать, что подростки, которые имеют способность к пониманию, принятию в расчет точки зрения и опыта другого человека, могут предпочитать совместное размышление, рассуждения как способ помощи другому человеку в разрешении трудной ситуации.

Далее проверялось наличие связей между шкалами методики исследования стратегий утешения. Связи показаны в табл. 4

Результаты корреляционного анализа показали, что существует связь между параметром включенности при утешении и предпочтением акцента на «Со-думании», связь между «Центрированностью на чувствах» и акценте на «Со-чувствовании», «Центрированность на человеке» тесно связана с «Со-думанием» и отрицательно связана с «Со-действием», «Центрированность на проблеме» тесно связана со стратегией «Со-действия» и со стратегией «Ты сам».

Это говорит о том, что можно далее выделить предпочтительные в использовании стратегии утешения, часто встречающиеся, узнаваемые стратегии, включающие связанные признаки. Так, в данной выборке наиболее узнаваемым «профилем» стратегии утешения было сочетание параметров Со-действие, центрированность на проблеме, «Ты сам» и низкая включенность (формальность). Такой профиль наиболее часто встречался, независимо от возрастного

этапа, на котором находится подросток. Возможно предположить, что, вероятно, это некая «антропологическая реальность», нежели особенность сопереживания именно у подростков.

Далее был проведен анализ по непараметрическому критерию Краскала—Уоллиса для выявления признаков, имеющих значимые различия на разных этапах подросткового возраста (раннем, среднем, позднем).

Анализ показал, что в трех возрастных группах (на раннем, среднем и позднем этапе подросткового возраста) различаются следующие показатели: показатель экстернального (внешне-ориентированного) мышления из TAS-20, показатель «фантазия» из IRI и показатель включенности из проективной методики «Стратегий утешения». По остальным показателям не было выявлено различий в зависимости от возрастной группы (этапа подросткового возраста).

Далее по показателям, по которым были выявлены различия, мы применяем анализ по непараметрическому U-критерию Манна—Уитни. Анализ показал следующее: по показателю «включенности» из проективной методики исследования стратегий утешения различаются группы среднего и позднего подросткового этапов; по показателю «фантазия» из IRI различаются группы среднего и позднего этапов, и раннего и позднего этапов подросткового возраста; по показателю «экстернальное мышление» из TAS-20 различаются группы среднего и позднего и раннего и позднего этапов подросткового возраста; между группами раннего и среднего этапов подросткового возраста различий по каким-либо показателям не было выявлено; все изменения по показателям «экстернальное мышление», «фантазия» и «включенность» в утешении происходили при переходе от среднего к позднему этапу подросткового возраста; так, показатели экс-

Таблица 4

Значение коэффициентов корреляции между шкалами методики исследования стратегий утешения (проективная методика исследования стратегий утешения)

Шкалы методики изучения стратегий утешения	Коэффициент корреляции Спирмена (n = 92)									
	Включенность	Я за тебя	Ты сам	Мы вместе	Центрированность на чувствах	Центрированность на человеке	Центрированность на проблеме	Со-думание	Со-чувствование	Со-действие
Включенность	1,000	,182	,074	,307*	,299*	,280*	-,031	<b>,396**</b>	,263	-,174
Я за Тебя	,182	1,000	-,279*	,034	-,039	,061	-,057	,002	-,060	-,025
Ты Сам	,074	-,279*	1,000	-,598**	-,229	,034	<b>,377**</b>	,173	,183	,155
Мы вместе	,307*	,034	-,598**	1,000	,270	,320*	-,267	,293*	,078	-,240
Центрированность на чувствах	,299*	-,039	-,229	,270	1,000	-,026	-,258	,118	<b>,385**</b>	-,237
Центрированность на человеке	,280*	,061	,034	,320*	-,026	1,000	-,733**	<b>,473**</b>	,312*	<b>-,398**</b>
Центрированность на проблеме	-,031	-,057	<b>,377**</b>	-,267	-,258	-,733**	1,000	-,190	-,252	<b>,523**</b>
Со-думание	<b>,396**</b>	,002	,173	,293*	,118	<b>,473**</b>	-,190	1,000	<b>,389**</b>	-,786**
Со-чувствование	,263	-,060	,183	,078	<b>,385**</b>	,312*	-,252	<b>,389**</b>	1,000	-,520**
Со-действие	-,174	-,025	,155	-,240	-,237	<b>-,398**</b>	<b>,523**</b>	-,786**	-,520**	1,000

Примечание: n — число испытуемых; «\*» — корреляция значима на уровне 0,05; «\*\*» — корреляция значима на уровне 0,01; жирным шрифтом выделены значимые корреляции.

тернального мышления значительно меньше у подростков на этапе позднего подросткового возраста, а показатели параметров «фантазия» и «включенность» при утешении значительно возрастают. Можно видеть некоторую положительную динамику в развитии параметров, характеризующих сопереживание.

### Обсуждение

Таким образом, в исследовании были выявлены особенности сопереживания, характерные как для подросткового возраста в целом, так и при переходе из одного возрастного этапа к другому. Сопереживание у подростков характеризуется многими сложными связями.

Так, если подросток с трудом идентифицирует собственные чувства, с трудом может их называть и описывать, то, находясь в напряженном межличностном взаимодействии или при наблюдении переживаний других людей, он может испытывать тревогу и дискомфорт.

Тяготение в мыслительной деятельности к внешним деталям собственной жизни, а не к обдумыванию различных аспектов внутреннего опыта — не способствует возможности принятия точки зрения и опыта другого человека.

Тем подросткам, которым тяжело «присоединиться» к человеку, просящему о помощи, быть вместе с ним, действовать вместе, вероятно, самим тяжело разобраться и описать, какие переживания и чувства в них пробуждает проблемная ситуация.

Подросток настолько способен включиться в утешение и помощь другому человеку, насколько он способен к принятию точки зрения и опыта другого человека, насколько он способен к сочувствию и симпатии, эмпатическому отклику. Включенность в ситуации утешения еще связана с тенденцией к вообразимому перенесению себя в чувства и действия вымышленных героев книг, фильмов, спектаклей.

Можно говорить о желании и стремлении разрешить трудную ситуацию за другого человека, вместо него, если подростку свойственно испытывать симпатию к человеку и сочувствие к несчастьям, испытывать жалость.

Если подросток испытывает тревогу и дискомфорт, возникающие в напряженном межличностном взаимодействии, при наблюдении переживаний других людей, то ему может быть тяжело реализовать совместное решение проблемы.

Встречаясь с человеком, находящимся в проблемной ситуации, подросток, испытывающий сильный эмоцио-

нальный отклик, сочувствие, симпатию, жалость, будет стремиться как можно скорее помочь человеку, и для этого он предпочтет действовать вместо человека и центрироваться на проблеме (не на чувствах или на обратившемся за помощью человеке), так как это кратчайший путь к разрешению проблемной ситуации.

Наконец, подростки, которые имеют способность к пониманию, принятию в расчет точки зрения и опыта другого человека, могут предпочитать совместное размышление, рассуждения как способ помощи другому человеку в разрешении трудной ситуации.

### Выводы

1. Между группами раннего и среднего этапа подросткового возраста различий по каким-либо показателям не было выявлено.

2. Все изменения по показателям «экстернальное мышление», «фантазия» и «включенность» в утешении происходили при переходе от среднего к позднему этапу подросткового возраста.

3. Сопереживание у подростков претерпевает существенные качественные изменения при переходе от среднего к позднему этапу возраста. Возрастает включенность в процессе утешения другого человека, развивается возможность все более ориентироваться на внутреннее содержание собственного опыта, проявляются возможности в эстетизации переживания и сопереживания.

Нам видится перспективным исследование особенностей сопереживания в ранней юности и сравнение полученных результатов с результатами данного исследования. Вероятно, те качественные изменения в особенностях сопереживания, которые мы выявили в подростковом возрасте, являются истоками формирования у юношей зрелой альтруистической позиции, умения полно и качественно сопереживать и помогать другому человеку.

Возможно, то накопление опыта, происходящее в течение подросткового возраста по показателям, связанным с сопереживанием, выливается к концу подросткового возраста в специфическое новообразование, которое является основой для «взрослого» помогающего поведения. Это может быть сопоставимо с теми задачами, которые примерял Э. Эриксон к юношам на период ранней взрослости: разрешение психосоциального исхода «близость—изоляция», «овладение» душевной теплотой, пониманием, доверием, в противовес одиночеству и остракизму.

### Литература

1. *Архангельская В.В.* Переживание и сопереживание в психологическом консультировании и системе К.С. Станиславского. Психология и психотерапия: методология, исследования, практика. М., 2018. С. 57–80.
2. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.

### References

1. *Arkhangel'skaya V.V.* Perezhivanie i soperezhivanie v psikhologicheskom konsul'tirovanii i sisteme K.S. Stanislavskogo [Experiencing and co-experiencing in psychological counseling in the K.S. Stanislavsky's system]. *Psikhologiya i psikhoterapiya: metodologiya, issledovaniya, praktika* [Psychology and psychotherapy: methodology, research, practice]. Moscow, 2018, pp. 57–80.



3. Бережковская Е.Л. Культурно-историческая и гуманистическая психология: возможные точки схода (эмпатия как высшая психическая функция) / Е.Л. Бережковская, Н. Г. Радинская // Вестник РГГУ. 2006. № 1. С. 126–145.
4. Бодалев А.А. Психология общения. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996, 328 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК». 1995, 352 с.
6. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984, 200 с.
7. Василюк Ф.Е. Понимание—сопереживание: соединительный союз // Понимающая психотерапия. IV научно-практическая конференция. Москва, 24–26 июня 2016. Тезисы докладов. МГППУ. М: МГППУ, 2016. С. 32–34.
8. Василюк Ф. Е. Семiotика и техника эмпатии / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 3–14.
9. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 5. С. 205–227.
10. Венгер А.Л. Проблемы детской психологии и научное творчество Д.Б. Эльконина / А.Л. Венгер, В.И. Слободчиков, Д.Б. Эльконин // Хрестоматия по детской психологии. М.: ИПП, 1996. С. 100–108.
11. Выготский Л.С. Проблема возраста // Хрестоматия по детской психологии. М.: ИПП, 1996. С. 4–20.
12. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–158.
13. Гадамер Х.М. История понятия переживание / Х.М. Гадамер // Истина и метод. М.: Прогресс, 1988. С. 36–50.
14. Гальперин П.Я. Проблема деятельности в советской психологии // Психология как объективная наука. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК. 1999, С. 249–271.
15. Гараян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепции алекситимии (обзор зарубежных исследований) // Социальная и клиническая психиатрия. 2003. № 1. С. 128–145.
16. Демидова Л.Ю., Шерягина Е.В. Возможности и перспективы изучения эмпатии у лиц с аномалиями сексуального влечения [Электронный ресурс] // Психология и право. 2013. № 3. URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63784.shtml> (дата обращения: 16.01.2019).
17. Долто Ф. На стороне подростка / Пер. с фр. А.К. Борисовой. Екатеринбург: Изд-во У-Фактория, 2006. 368 с.
18. Донец В.В., Федунина Н.Ю., Шерягина Е.В. Мотив утешения у передвижников // Консультативная психология и психотерапия. 2007. № 3. С. 104–109.
19. Карягина Т.Д. Некоторые проблемы изучения эмпатии в контексте психологического консультирования и психотерапии // Культурно-историческая психология. 2009. № 4. С. 115–124.
20. Карягина Т.Д. Проблема формирования эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2010. № 1. С. 38–54.
21. Карягина Т.Д. Профессионализация эмпатии: постановка проблемы // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 5. С. 235–256. doi:10.17759/spp.2015230511
22. Карягина Т.Д. Философские и научные контексты проблемы эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2009. № 4. С. 50–74.
23. Карягина Т.Д. Эволюция понятия «эмпатия» в психологии: дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 175 с.
2. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetic of verbal art]. Moscow: publ. Iskusstvo, 1979. 423 p.
3. Berezhkovskaya E.L., Radinskaya N.G. Kul'turno-istoricheskaya i gumanisticheskaya psikhologiya: vozmozhnye tochki skhoda (empathiya kak vysshaya psikhicheskaya funktsiya) [Cultural-historical and humanistic psychology: possible vanishing points (empathy as the higher psychic function)]. Vestnik RGGU [Bulletin RSUH], 2006, no. 1, pp. 126–145.
4. Bodalev A.A. Psikhologiya obshcheniya [Psychology of communication]. Moscow: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 1996. 328 p.
5. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Issues of personality development]. Moscow: MPSI; Voronezh: NPO «MODEK», 1995. 325 p.
6. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [The Psychology of experiencing. The resolution of life's critical situations]. Moscow: publ. Mosk. un-ta, 1984. 200 p.
7. Vasilyuk F.E. Ponimanie—soperezhivanie: soedinitel'nyi soyuz [Understanding-co-experiencing: combination link]. Ponimayushchaya psikhoterapiya. Chetvertaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya, Moskva, 24–26 iyunya 2016. Tezisy dokladov [Co-experiencing psychotherapy. Fourth Scientific and Practical Conference]. Moscow, MGPPU, 2016, pp. 32–34.
8. Vasilyuk F.E. Semiotika i tekhnika empatii [Semiotic and technology of empathy]. Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii], 2007, no. 1, pp. 3–14.
9. Vasilyuk F.E. Soperezhivanie kak tsentral'naya kategoriya ponimayushchei psikhoterapii [Co-experiencing as a Key Category of Co-experiencing Psychotherapy]. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016, Vol. 24, no. 5, pp. 205–227. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Venger A.L. Problemy detskoj psikhologii i nauchnoe tvorchestvo D.B. El'konina [Issues of child psychology and scientific creativity D.B. Elkonin]. A.L. Venger, V.I. Slobodchikov, D.B. El'konin. Khrestomatiya po detskoj psikhologii [Chrestomathy on child psychology]. Moscow: IPP, 1996. pp. 100–108.
11. Vygotskii L.S. Problema vozrasta [Problem of age]. Khrestomatiya po detskoj psikhologii [Chrestomathy on child psychology]. Moscow: IPP, 1996, pp. 4–20.
12. Gavrilova T.P. Ponyatie empatii v zarubezhnoy psikhologii [Concept of empathy in foreign psychology]. Voprosy psikhologii [Voprosy Psikhologii], 1975, no.2, pp. 147–158.
13. Gadamer X.M. Istoriya ponyatiya perezhivanie [History of the concept of experience]. Istina i metod [Truth and method]. Moscow: publ. Progress, 1988, pp. 36–50.
14. Gal'perin P.Ya. Problema deyatelnosti v sovetskoj psikhologii. Psikhologiya kak ob'ektivnaya nauka [The problem of activity in modern science. Psychology as an objective science]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 1999, pp. 249–271.
15. Garanyan N.G., Kholmogorova A.B. Kontseptsii aleksitimii (obzor zarubezhnykh issledovaniy) [Concepts of alexithymia (review of foreign studies)]. Sotsial'naya i klinicheskaya psikhiiatriya [Social and clinical psychiatry], 2003, no. 1, pp. 128–145.
16. Demidova L.Yu., Sheryagina E.V. Vozmozhnosti i perspektivy izucheniya empatii u lits s anomaliami seksual'nogo vlecheniya [Elektronnyi resurs] [Opportunities and prospects of studying empathy in persons with sexual attraction anomalies]. Psikhologiya i pravo [Psychology and Law], 2013, no. 3. Available at: URL: <http://psyjournals.ru/psyandlaw/2013/n3/63784.shtml> (Accessed 16.01.2019) (In Russ., abstr. in Engl.).
17. Dol'to F. Na storone podrostka [On the side of a teenager] / Per. s fr. A.K.Borisovoi. Ekaterinburg: U-Faktoriya,

24. Карягина Т.Д. Экспериментальные подходы в современной психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 1. С. 126–152.
25. Карягина Т.Д. Эмпатия как метод: философский взгляд // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Т. 23. № 5. С. 205–234. doi:10.17759/cpp.2015230510
26. Карягина Т.Д., Иванова А.В. Эмпатия как способность: структура и развитие в ходе обучения психологическому консультированию // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 4. С. 182–207.
27. Карягина Т.Д., Матвеева К.М. Проблема измерения и оценки эмпатии в психотерапии // Психологическая наука и образование. 2012. № 5. С. 67–78.
28. Карягина Т.Д., Придачук М.А. Эмпатически обусловленный дистресс и возможности его диагностики // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 8–38. doi:10.17759/cpp.2017250202
29. Клименкова Е.Н., Холмогорова А.Б. Позиция в учебной деятельности и способность к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 3. С. 156–163. doi:10.17759/psyedu.2017090316
30. Кон И.С. Отрочество как этап жизни и некоторые психолого- педагогические характеристики переходного возраста / И.С. Кон, Д.И. Фельдштейн. Москва // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Ред. Д.И. Фельдштейн; сост. Л.М. Семенюк. М.: Международная педагогическая академия, 1994. С. 217–246.
31. Копьев А.Ф., Топольская Т.А. Психотерапия обыденной жизни (феноменологическое исследование диалога) // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 4. С. 94–114. doi:10.17759/cpp.2017250407
32. Москачева М.А., Холмогорова А.Б., Гараян Н.Г. Алекситимия и способность к эмпатии // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 98–114.
33. Насиновская Е.Е. Альтруистический императив / Е.Е. Насиновская // Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. С. 152–172.
34. Суханова М.О. Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста: автореф. вып. квалиф.: магист. дис.: работы: Направление 37.04.01. «Психология». Магистерская программа «Детская и семейная психотерапия»/ Моск. гос. психолого-пед. ун-т. М., 2017. 10 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=355595>
35. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. М.: Изд. группа «Прогресс»-«Универс», 1994. 480 с.
36. Фельдштейн Д.И. Особенности ведущей деятельности детей подросткового возраста // Хрестоматия по возрастной психологии. М.: МПСИ, 1996. С. 163–168.
37. Холмогорова А.Б., Московская М.С., Шерягина Е.В. Алекситимия и способность к оказанию разных видов социальной поддержки // Консультативная психология и психотерапия. 2014. Т. 22. № 4. С. 115–129.
38. Холмогорова А.Б., Клименкова Е.Н. Способность к эмпатии в контексте проблемы субъектности // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Т. 25. № 2. С. 75–93. doi:10.17759/cpp.2017250205
39. Шермазян Л.Г. Сопереживание как внутренняя деятельность консультанта // Понимающая психотерапия: теория, методология, исследования. М.: МПНУ; ПИ РАО, 2009. С. 135–151.
40. Шермазян Л.Г. Мотивация помогающего поведения в контексте житейской и профессиональной помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2006. 368 p. (*Seriya «Psikhologiya detstva: Klassicheskoe nasledie» [Childhood Psychology series: classic heritage]*). (In Russ.).
18. Donets V.V., Fedunina N.Yu., Sheryagina E.V. Motiv utesheniya u predvzhdnikov [Consolation motifs in the art of Peredvzhniki]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2007, no. 3, pp. 104–109.
19. Karyagina T.D. Nekotorye problemy izucheniya empatii v kontekste psikhologicheskogo konsul'tirovaniya i psikhoterapii [Various Problems in the Study of Empathy in the Context of Counseling and Psychotherapy]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2009, no. 4, pp. 115–124. (In Russ., abstr. in Engl.).
20. Karyagina T.D. Problema formirovaniya empatii [The problem of empathy development]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2010, no. 1, pp. 38–54. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Karyagina T. Professionalizatsiya empatii: postanovka problemy [Professionalization of Empathy: Problem Statement]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015, Vol. 23, no. 5, pp. 235–256. doi:10.17759/cpp.2015230511 (In Russ., abstr. in Engl.).
22. Karyagina T.D. Filosofskie i nauchnye konteksty problemy empatii [Philosophical and scientific contexts of empathy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2009, no. 4, pp. 50–74.
23. Karyagina T.D. Evolyutsiya ponyatiya «empatiya» v psikhologii: dis. ... kand. psikh. nauk. [Evolution of the concept of empathy in psychology. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Moscow, 2013. 175 p.
24. Karyagina T.D. Ekspirital'nye podkhody v sovremennoi psikhoterapii [Experiential approaches in modern psychotherapy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015, Vol. 23, no. 1, pp. 126–152.
25. Karyagina T.D. Empatiya kak metod: filosofskii vzglyad [Empathy as a method: the philosophical point of view]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015, Vol. 23, no. 5, pp. 205–234. doi:10.17759/cpp.2015230510 (In Russ., abstr. in Engl.).
26. Karyagina T.D., Ivanova A.V. Empatiya kak sposobnost': struktura i razvitie v khode obucheniya psikhologicheskomu konsul'tirovaniyu [Empathy as an ability: structure and development in the process]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013, no. 4, pp. 182–207. (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Karyagina T.D., Matveeva K.M. Problema izmereniya i otsenki empatii v psikhoterapii [Problem of measuring and evaluating empathy in psychotherapy]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 5, pp. 67–78.
28. Karyagina T.D., Pridachuk M.A. Empaticheski обусловленный дистресс и возможности его диагностики [Empathically Caused Distress And The Possibilities Of Its Diagnostics]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017, Vol. 25, no. 2, pp. 8–38. doi:10.17759/cpp.2017250202 (In Russ., abstr. in Engl.).
29. Klimentkova E.N., Kholmogorova A.B. Pozitsiya v uchebnoi deyatel'nosti i sposobnost' k empatii v podrostkovom i yunosheskom vozrastakh [Elektronnyi resurs] [Position in Educational Activity and Empathy Ability in Adolescence and Teenage Years]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2017, Vol. 9, no. 3, pp. 156–163. doi:10.17759/psyedu.2017090316. (In Russ., abstr. in Engl.).
30. Kon I.S. Otrochestvo kak etap zhizni i nekotorye psikhologo- pedagogicheskie kharakteristiki perekhodnogo vozrasta [Adolescence as a stage of life and some transitional

- психотерапия. 2015. Т. 23. № 5. С. 257–289. doi:10.17759/cpp.2015230512
41. Шерягина Е.В. Житейская и профессиональная психологическая помощь: понятийное поле и проблематика // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 1. С. 8–23. doi:10.17759/cpp.2016240102
42. Шерягина Е.В. Переживание и утешение в психологической практике // Материалы V городской научно-практической конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения «Молодые ученые – московскому образованию». М.: МГППУ, 2006. С. 289–290.
43. Шерягина Е.В. Проективная методика исследования стратегий утешения // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 212–224.
44. Эльконин Д.Б. Некоторые аспекты психического развития в подростковом возрасте // Психология подростка / Под ред. Ю.И. Фролова. М.: Изд-во «Роспедагентство», 1997. С. 313–320.
45. Эрикссон Э. Детство и общество. СПб.: Ленато АСТ, 1996. 592 с.
46. Юсупов И.М. Вчувствование, проникновение, понимание. Казань, 1993. 199 с.
47. Carlo G., Crockett L.J., Randall B.A., Roesch S.C. A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. // Journal of Research on Adolescence. 2017. P. 301–324.
48. Carolien Rieffe, Paul Oosterveld, MarkMeerum Terwoog An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results // Personality and Individual Differences. 2006. P. 123–133.
49. Davis M.H. A multidimensional approach to individual differences in empathy // JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology. 1980. P. 10–85.
50. Davis M.H. Empathy: A social psychological approach / M.H. Davis. -Boulder, C.O.: Westview Press, 1996. 260 p.
51. Eisenberg N, Miller PA. The relation of empathy to prosocial and related behaviors // Psychological Bulletin. 1987. Vol. 101. № 1. P. 91–119.
52. Eisenberg N., Cumberland A., Guthrie I.K., Murphy B.C., Shepard S.A. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood // Journal of Research on Adolescence. 2015. P. 235–260.
53. Garaigordobil M. A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables // International Journal of Psychology and Psychological Therapy. 2009. Vol. 9. P. 217–235.
54. Garaigordobil M., Durá A, Pérez J.I. Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study with adolescents from 14 to 17 years // Annuary of Clinical and Health Psychology. 2005. P. 53–63.
55. Rotenberg K.J., Fox C., Green S., Ruderman L., Slater K., Stevens K., Carlo G. Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale // British Journal of Developmental Psychology. 2005. Vol. 23. P. 271–292. <https://doi.org/10.1348/026151005X26192>
56. Pettitt L.M. Gender intensification of peer socialization during puberty. // New Directions for Child and Adolescent Development. 2004(106). P. 23–34. <https://doi.org/10.1002/cd.114>
57. Tobari M. The development of empathy in adolescence: A multidimensional view // Japanese Journal of Developmental Psychology. 2014. P. 136–148.
58. Underwood B., Moore. Perspective-taking and altruism. Psychological Bulletin, 1991. Vol. 1, P. 143–173.
- psychological and pedagogical characteristics of transitional age]. (Feldshtein D.I. (eds.). Moscow: Publ. MPA, 1994, pp. 217–246.
31. Коп'ев А.Ф., Топол'ская Т.А. Психотерапия обывденной zhizni (fenomenologicheskoe issledovanie dialoga) [Psychotherapy of everyday life (phenomenological study of dialogue)]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017, Vol. 25, no. 4, pp. 94–114. doi:10.17759/cpp.2017250407 (In Russ., abstr. in Engl.)
32. Moskacheva M.A., Kholmogorova A.B., Garanyan N.G. Aleksitimiya i sposobnost' k empatii [Alexithymia and empathy]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, no. 4, pp. 98–114. (In Russ., abstr. in Engl.)
33. Nasinovskaya E.E. Al'truisticheskii imperativ [Altruistic imperative]. *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern psychology of motivation]. Moscow: publ. Smysl, 2002, pp. 152–172.
34. Sukhanova M.O. Osobennosti soperezhivaniya na raznykh etapakh podrostkovogo vozrasta [*Properties of co-experiencing in different adolescence's stages*]: Avtoref. vyp. kvalif. Magist. dis.: raboty: Napravlenie 37.04.01. "Psikhologiya". Magisterskaya programma "Detskaya i semeinaya psikhoterapiya" [Master's degree. (Psychology) Thesis]. Mosk. gos. psikhologo-ped. un-t. Moscow, 2017. 10 s. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=355595>
35. Rodzhers K. Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy]. Ilsenina E.I. (ed.). Moscow; publ. gruppa «Progress» «Univers», 1994. 480 p.
36. Fel'dshtein D.I. Osobennosti vedushchei deyatel'nosti detei podrostkovogo vozrasta [Features leading activities of adolescence]. *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Chrestomathy on age psychology]. Moscow: MPSI, 1996, pp. 163–168.
37. Kholmogorova A.B., Moskovskaya M.S., Sheryagina E.V. Aleksitimiya i sposobnost' k okazaniyu raznykh vidov sotsial'noi podderzhki [Alexithymia and the ability to provide different types of social support]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2014, Vol. 22, no. 4, pp. 115–129. (In Russ., abstr. in Engl.)
38. Kholmogorova A.B., Klimenkova E.N. Sposobnost' k empatii v kontekste problemy sub'ektnosti [Empathic Ability In The Context Of The Subjectivity Problem]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2017, Vol. 25, no. 2, pp. 75–93. doi:10.17759/cpp.2017250205. (In Russ., abstr. in Engl.)
39. Shermazanyan L.G. Soperezhivanie kak vnutrennyaya deyatel'nost' konsul'tanta [Empathy as an internal consultant activity]. *Ponimayushchaya psikhoterapiya: teoriya, metodologiya, issledovaniya* [Co-experiencing psychotherapy: theory research methodology]. Moscow: MGPPU; PI RAO, 2009, pp. 135–151.
40. Shermazanyan L.G. Motivatsiya pomogayushchego povedeniya v kontekste zhiteiskoi i professional'noi pomoshchi [The Helping Behavior Motivation in the Context of Everyday and Professional Help]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2015, Vol. 23, no. 5, pp. 257–289. doi:10.17759/cpp.2015230512 (In Russ., abstr. in Engl.)
41. Sheryagina E.V. Zhiteiskaya i professional'naya psikhologicheskaya pomoshch': ponyatiinoe pole i problematika [Common and professional psychological help: conceptual framework and issues.]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [Counseling Psychology and Psychotherapy], 2016, Vol. 24, no. 1, pp. 8–23. doi:10.17759/cpp.2016240102 (In Russ., abstr. in Engl.)
42. Sheryagina E.V. Perezhivanie i uteshenie v psikhologicheskoi praktike [Experiencing and Consolation in the psychological practice]. *Molodye uchenye moskovskomu*

59. Van der Graaff, Jolien Branje, Susan De Wied, Minet Hawk, Skyler Van Lier, Pol Meeus Wim. Perspective Taking and Empathic Concern in Adolescence: Gender Differences in Developmental Changes // *Developmental Psychology*. 2013. P. 881–888. doi: 10.1037/a0034325

obrazovaniyu. Materialy pyatoi gorodskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii molodykh uchenykh i studentov uchrezhdenii vysshego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchineriya [*Young scientists to the Moscow education*] abstracts of 5 scientific conference of young scientists and students of Moscow higher education institutions of Moscow region]. Moscow: MGPPU, 2006, pp. 289–290.

43. Sheryagina E.V. Proektivnaya metodika issledovaniya strategii utsheniya [Projective technique for consultation's strategies study] *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2013, no. 2, pp. 212–224.

44. El'konin D.B. Nekotorye aspekty psikhicheskogo razvitiya v podrostkovom vozraste [Aspects of mental development in adolescence]. *Psikhologiya podrostka* [*Adolescence Psychology*]. Moscow: «Rospedagentstvo», 1997, pp. 313–320.

45. Erikson E. Detstvo i obshchestvo [Childhood and society]. St. Pereburg: publ. Lenato ACT, 1996, 592 p.

46. Yusupov I.M. Vchuvstvovanie, proniknovenie, ponimanie I. [Feeling, permeation, perception]. Kazan', 1993. 199 p.

47. Carlo G., Crockett L.J., Randall B.A., Roesch S.C. A latent growth curve analysis of prosocial behavior among rural adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 2017. pp. 301–324.

48. Carolien Rieffe, Paul Oosterveld, MarkMeerum Terwogt An alexithymia questionnaire for children: Factorial and concurrent validation results. *Personality and Individual Differences*, 2006. P. 123–133.

49. Davis M.H. A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 1980. pp. 10–85.

50. Davis M. . Empathy: A social psychological approach. M.H. Davis, Boulder, CO: Westview Press, 1996. 260 p.

51. Eisenberg N., Miller P.A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 1987. Vol. 101. № 1. pp. 91–119

52. Eisenberg N., Cumberland A., Guthrie I.K., Murphy B.C., Shepard S.A. Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 2015. pp. 235–260.

53. Garaigordobil M. A Comparative Analysis of Empathy in Childhood and Adolescence: Gender Differences and Associated Socio-emotional Variables. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 2009. Vol. 9, pp. 217–235.

54. Garaigordobil M, Durá A, Pérez JI. Psychopathological symptoms, behavioural problems, and self-concept/self-esteem: A study with adolescents from 14 to 17 years. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2005. pp. 53–63.

55. Rotenberg K.J., Fox C., Green S., Ruderman L., Slater K., Stevens K., Carlo G. Construction and validation of a children's interpersonal trust belief scale. *British Journal of Developmental Psychology*, 2005. Vol. 23, pp. 271–292. <https://doi.org/10.1348/026151005X26192>

56. Pettitt L.M. Gender intensification of peer socialization during puberty. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 106, pp. 23–34. <https://doi.org/10.1002/cd.114>

57. Tobar M. The development of empathy in adolescence: A multidimensional view. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 2014, pp. 136–148.

58. Underwood B., Moore Perspective-taking and altruism. *Psychological Bulletin*, 1991. Vol. 1, pp. 143–173.

59. Van der Graaff, Jolien Branje, Susan De Wied, Minet Hawk, Skyler Van Lier, Pol Meeus Wim Perspective Taking and Empathic Concern in Adolescence: Gender Differences in Developmental Changes. *Developmental Psychology*, 2013, pp. 881–888. doi: 10.1037/a0034325

**ДИСКУССИИ И ДИСКУРСЫ**  
*DISCUSSIONS AND DISCOURSES*

## Продуктивное Действие

**Б.Д. Эльконин\***,  
ФГБНУ Психологический Институт РАО, Москва, Россия,  
*belconin@bk.ru*

Ключевым вопросом, направляющим содержание статьи, является вопрос о способе Бытия человеческого действия, а, соответственно, и самого действующего. Под термином «действие» имеются в виду разные типы осуществления действия: результативное действие, игровое действие, учебное действие и, наконец, продуктивное действие. В статье рассматривается устройство Продуктивного Действия, поскольку полагается, что именно продуцирование является полной формой осуществления действия. Продуктивное Действие представлено как связность двух Событий: события преодоления инерции прошлого опыта и события утверждения другими нового пространства возможностей — нового поля действия. Лишь в подобном утверждении продуктивное действие совершается и завершается. Продуктивное Действие, понятое как связность Событий, выступает как Акт Развития. Продуктивное действие в своей сущности Пробно. В нем опробуется, строится и утверждается смысловое поле действований. Утверждение смыслового поля есть утверждение пути автора. Именно так действие вырастает в Деятельность.

**Ключевые слова:** действие, продуктивное действие, посредническое действие, событие, поле действия, смысловое поле, утверждение действия, развитие.

## Productive Action

**B.D. Elkonin,**  
Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia,  
*belconin@bk.ru*

The key issue of the paper is the question of the means of Existence of human action and, therefore, of the actor himself/herself. The concept of ‘action’ refers to different types of action performance: effective action, play action, learning action and, finally, productive action. The paper focuses on the configuration of the Productive Action since it is the production that is considered a complete form of action performance. The Productive Action is represented as a binding of two Occurrences: the occurrence of overcoming the resistance of the past experience and the occurrence of affirmation of new opportunities — the new field of action — by other people. Only in this affirmation can the productive action be performed and completed. The Productive Action, understood as the binding of the Occurrences, appears as the Act of Development. In its essence, the Productive Action is a try-out: though it the meanings of action are tested, constructed

**Для цитаты:**

Эльконин Б.Д. Продуктивное Действие // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 116–122. doi: 10.17759/chp.2019150112

**For citation:**

Elkonin B.D. Productive Action. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 116–122. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150112

\* Эльконин Борис Данилович, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва, Россия. E-mail: belconin@bk.ru  
*Boris Daniilovich Elkonin*, PhD in Psychology, Professor, Head of Laboratory, Psychological Institute, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: belconin@bk.ru

and affirmed. Affirmation of meanings is the affirmation of the author's journey. This is how action becomes Activity.

**Keywords:** action, productive action, intermediary action, occurrence, field of action, field of meanings, affirmation of action, development.

Мы должны снова научиться пахать: это наша судьба — учиться снова перекапывать почву, чтобы то черное и темное, что сокрыто в ее глубине, появилось на свет; это должны делать мы, слишком давно и слишком легко разъезжающие туда-сюда по давно проторенным и утоптаным путям.  
*М. Хайдеггер. «О существе человеческой свободы. Введение в философию»*

### Постановка вопроса

Термин «действие» в теории деятельности является центральным в развертывании многих ключевых тем. Таковы темы: «Действие и психические функции», «Действие и мышление», «Действие и развитие» и др. Последняя из перечисленных тем особенно важна для развертываемого в статье сюжета. Д.Б. Эльконин представил онтогенез через смену циклов развертывания действия, понятого как противоречивая связность его «смыслового» и «операционно-технического» аспектов [23, с. 60–77]. Тем самым Действие выступило как единица развития [19, с. 181–199].

Однако же в последние десятилетия термин «действие» стал расхожим клише. Понимание его устройства негласно допускается уже выполненным, не нуждающимся в дальнейшем прояснении.

Полагаю, что вопрос о связности смыслового и операционно-технического аспектов действия есть именно Вопрос, а не готовая формула. Вопрос о том, каковы условия возникновения и становления этой связности. Этот вопрос следует за вопросами о том, как и когда активность обретает форму Действия и является ли соотносительность смысла и способа **необходимым** моментом этого обретения.

Сама постановка подобных вопросов требует изменения позиции-способа рассмотрения реальности, называемой «действием». В заданных вопросах Действие становится объектом рассмотрения, а не способом объяснения возникновения чего-либо иного (психических функций, обобщения и т. п.).

Вместе с тем нельзя не отметить, что в работах А.Н. Леонтьева, а именно в концепции «уподобления» действия предмету самопостроение действия представлялось как особый объект мышления и экспериментирования. «Предметность» («логика предмета») была категорией, задающей реальность Действия. Однако же в известной работе Д.Б. Эльконина [23, с. 130–141] было показано, что в *инициации* становления предметного действия представление об уподоблении «логике предмета» — это вопрос, а не ответ. Вопрос обустройстве той *ситуации*, в которой предметность (словами П.Я. Гальперина — «образ поля действия») становится данной, явленной.

Наконец, надо отметить и то, что построение образа поля действия может идти в разных формах. Таковы непосредственно-результативная форма действия, игровая форма, учебная форма и, наконец, форма Продуктивного Действия. Во всех этих формах отношение опор и границ действия (его поле) строится по-разному. В непосредственно-результативном действии доминирует достижение результата в соответствии с извне заданными требованиями к нему. Учебное действие в работах Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова представлено как преодоление формы непосредственно-результативного действия в поиске общего способа выполнения задания — построении системы опор действия [23; 5]. Игровое действие строится как опробование и преодоление границ поля действия, каковые осмысляются и выступают как Вызов [25].

Продуктивное Действие устроено сложнее. В первом приближении можно выделить два его такта: во-первых, построение некоего предмета; во-вторых, его включение в жизнь других людей — «публикация». Кульминация продуцирования, его полная форма — Авторское Действие. Это действие, в котором «произведение» есть преодоление привычных стереотипов, а «публикация» не предопределена наличным общественным устройством (разделением труда).

Вопрос о предметности Продуктивного Действия — условий построения его опор и поля — основной вопрос данной статьи. Полагаю, что именно Продуктивность есть полная форма действия<sup>1</sup>, а потому и вопрос об устройстве Продуктивного Действия должен лежать в основании «Деятельностной Психологии».

### Продуктивное Действие

В предыдущем параграфе Продуцирование было рассмотрено лишь формально. В исследованиях «Продуктивного мышления» на материале решения так называемых «творческих задач» было показано, что верное их решение предполагает преодоление «инерции» ориентировки — «функциональной фиксированности мысленного содержания» [6]. Сама задача устроена так, что провоцирует следование сложившимся в прошлом опыте стереотипам ориен-

<sup>1</sup> Остальные перечисленные формы действия — ее разные редукции.

тировки действия. Преодоление привычного способа действия<sup>2</sup> и есть преобразование заданного поля действия, построение нового пространства возможностей. Именно выявление неявного образца действия, диктующего образ его поля и преобразование самого этого образа-образца — сюжет<sup>3</sup> опосредствования решения «творческих задач» [19, с. 13–20]. Таким образом, первый такт Продуктивного действия предполагает «поворот» опыта; соответственно, построение Продукта есть *Событие* преодоления неявных ограничений действия. Именно *Событие*, поскольку происходит не «по причине», а вопреки детерминации выполнения действия.

Однако же решение задачи, пусть и «творческой», не может являться полной моделью Продуктивного Действия. Не может, поскольку его осуществление не предполагает «заготовленной» задачи, в которой есть явное указание на свойства того, к чему надо прийти, и предполагается «правильный» ответ. Постановка вопроса и проявление условий ответа на него, т. е. *выявление* задачи — забота самого Автора.

Второй такт Продуктивного Действия — выставление изделия (произведения) — есть *испытание* продуктивности. В выставленном изделии частично скрыта его интрига, скрыто Событие его построения — «поворот» способа действия. «Публикация» совершается, когда «публика» принимает задачу Автора и «входит» в интригу произведения — в-сматривается, в-слушивается, вникает в авторский «поворот», тем самым *утверждая* «шаг» Автора, авторское действие. Лишь здесь, лишь в этом *утверждении* Продуктивное Действие *совершается* и его можно полагать *завершенным*. Испытание публичностью — второе *Событие* продуцирования, и именно Событие, поскольку не предопределена публичная заинтересованность интригой авторского действия.

Первое Событие — преобразование способа действия — можно назвать *Событием в действии*, а второе — завершение действия в его утверждении — *Событием действия*. *Связность* двух Событий — цикл Продуцирования.

Здесь необходимо примечание. Похоже, что некое подобие продуцирования становится повседневностью. Можно ли, например, понимать «посты» и «лайки» в социальных сетях как построение действия и его публикацию-утверждение? Можно, но лишь в том случае, когда публикуется нечто, содержащее интригу преодоления привычного способа действия. Например, когда в выразительных снимках собачек и

кошечек (бесспорно привлекательных) угадывается изменение самого *способа*, формы фотографирования и киносъемки.

Представление о связности двух Событий в цикле продуцирования нельзя понимать непосредственно — принимать как факт. Необходимо обнаружить, как интрига построения способа действия *присутствует* в его утверждении и, наоборот, как утверждение *присутствует* в построении способа действия. Проще говоря, — понять, *зачем построению* действия его *утверждение*. Без понимания *внутренней формы*<sup>4</sup> продуцирования как *взаимоперехода* Действий-Событий остается только ссылаться на то, что «принято» в наличных социокультурных обстоятельствах<sup>5</sup>.

Для большей конкретизации представления о форме Продуктивного Действия подходит пример построения и осуществления Доклада (учитывая, что в докладе может содержаться потенция статьи или книги). Доклад — живое, открытое и длящееся продуцирование.

В хорошем случае построение сюжета доклада есть *открытие* и постановка *вопроса* к текстам Учителей и современников, как бы «поворот» в их суждениях и размышлениях, «излом» в «линии» принятого мышления — преобразование его опор и поля<sup>6</sup>. Такова интрига первого такта продуцирования, *События в действии*<sup>7</sup>. Его итог — преобразование поля действия, построение нового «функционального поля» [13]. Второй такт продуцирования — *Событие действия* — осуществляется в *иной ситуации*, чем первый. Он осуществляется как *приобщение* аудитории к *сюжету* доклада. «Сюжет» (в его отличии от «фабулы» [2]) — это ключевой «поворот», интрига сообщения. Именно здесь может возникнуть интерес слушателей, их включение в действие Автора. *Включенность* аудитории — свидетельство *утверждения* Авторского Действия. Однако это утверждение никак *не предопределено*. Слушатели имеют разные позиции, установки и настрой, их внимание колеблется. Событие действия происходит в живом, флуктуирующем, не предзаданном «икс-поле» [19, с. 216–220]<sup>8</sup>. Действие в нем есть *испытание* пространства возможностей (построенного в первом такте), оно «насквозь» *пробно*<sup>9</sup>. Каждый акт развертывания предмета действия есть *одновременно опробование-испытание* его включенности в поле активности Других людей — испытание его *значимости* и тем самым уместности. Лишь в таком испытании и само поле активности других людей может быть вы-

<sup>2</sup> И вместе с этим преодоление формы непосредственно-результативного действия.

<sup>3</sup> Здесь уместны слова Л.С. Выготского из его анализа новеллы «Легкое дыхание» о *преодолении фабулы в сюжете*.

<sup>4</sup> Термин Г. Шпета, обозначающий порождение смысла слова, где смысл был представлен как переход от одной его формы к другой (например, от синтаксической к логической) [18].

<sup>5</sup> Писать и защищать диссертации, статьи, устраивать выставки и пр.

<sup>6</sup> Возможно и иное: подтверждение неких умозаключений. Но и в этом случае то, что подтверждается, не может быть тривиальным. Тривиальности и стереотипы в подтверждении не нуждаются.

<sup>7</sup> Первый такт Продуктивного Действия может длиться достаточно долго. Например, в тех случаях, когда для подтверждения или опровержения необходимы экспериментальные исследования.

<sup>8</sup> Лишь ситуация действия в непредопределенном поле, по П.Я. Гальперину, есть ситуация необходимости психики и возникновения Субъекта действия.

<sup>9</sup> Вслед за J.J. Arnett [26] его можно назвать «ответственной пробой».

явлено и удержано. **Продукт действия рождается, действие совершается и может завершиться лишь в пробно-испытательном режиме**, а не в режиме точного выполнения «предписаний» его «ориентировочной части».

### Внутренняя форма Продуктивного Действия

Приведенный пример цикла Продуктивного Действия может представляться неким эксклюзивом, скорее исключением, нежели нормой осуществления действия. И действительно, из описания следует, что это действие осуществляется как «взаимопроекция» двух разных хронотопов (построения доклада и его произнесения). Так может быть речь все-таки идет о двух разных и лишь в неких исключительных случаях связанных действиях?

В известном экспериментальном исследовании А.Н. Леонтьева возникновения ощущения заданное поле и границы поиска предполагали преобразование «внутренних», скрытых функциональных систем. Лишь в этом случае испытуемые могли построить образ этого поля. Образ поля строился как «проекция» обследования искомого, не данного испытуемому «рельефа» поля действия в скрытое от наблюдателя психофизиологическое устройство перцепции. «Проецирование», выраженное в пробах испытуемого и преобразовывало привычную форму ощущения<sup>10</sup>. В пробах ощутимость испытывалась. Из сказанного следует, что в преодолении данной и возникновении новой функциональной системы поле действия двойственно, предполагает отображение «внешнего» во «внутреннее», но эта двойственность скрыта<sup>11</sup>. Именно само это отображение и перестраивается в опробовании «рельефа» заданной ситуации — «уподоблении действия предмету». Поле действия предполагает двойственность, «прячет» в себе иное пространство-время и его нельзя мыслить как лишь «плоскость», извне предоставленную для «правильного» выполнения действия.

Приведенные суждения подводят к мысли о том, что само взаимоотображение двух тактов Продуктивного Действия есть его *внутренняя форма* (скрытая сущность), и именно она является искомой и строимой в продуцировании. Подтверждение этого тезиса и станет ответом на ключевые вопросы статьи о способе связности двух Событий, составляющих устройство Продуктивного Действия.

Переход от первого ко второму такту продуцирования не вызван лишь внешней необходимостью. Преодоление привычных стереотипов, неявных гра-

ниц поля действия есть именно **Событие** в действии. Событийность, преодоление детерминации — это *потенция* Вызова, т. е. потенция *обращения* к другому образу действия, другой *позиции* (например, в лице автора другого произведения). И обратно: именно Событие (*преодоление* раниц, *преобразование* поля действия, *усилие* отрицания—полагания) содержит потенцию обращения, является обращенным «в себе»<sup>12</sup>. Отрицается нечто принятое и это принятое, как правило, имеет имя (автора, последователей, культурной традиции)<sup>13</sup>. В приведенном выше примере, интрига доклада *могла бы стать* предметом суждения с Учителями в той мере, в какой именно их суждения отрицаются или полагаются в новом контексте, т. е. постольку, поскольку либо фактически, либо в памяти и мысли Учителя *присутствуют* в построении действия.

*Событие действия*, «публикация» — превращение потенции обращения в его энергию. В ситуации публичности (в приведенном примере доклада — аудитории) в том случае, когда произведение своей интригой «задевает» публику, ее проявления выступают как Экран авторского действия [19, с. 181—199] — усиленное отображение, акцентирование сильных и слабых сторон порожденного в первом такте продукта, что дает возможность его коррекции<sup>14</sup> или преобразования в дальнейшем<sup>15</sup>. Таково *отображение*, *преломление* второго такта продуцирования в первый — отображение События произведения в способ его построения.

Уже говорилось ранее, что второй такт продуцирования — Событие действия — есть Вызов *утверждения* Продукта (произведения). Вызов рискованный, поскольку осуществляется в живом, скользящем поле, где обращенность может не состояться, «угаснуть» в безразличии (слушателя, читателя или зрителя). Поскольку эффект не предзадан, форма такого вызова может быть лишь **пробно-испытательной**.

«Пробуждение» публики (И дальнейшее выявление круга «своей» аудитории) есть фактическое *признание* произведения — полагание и вынесение вовне его *значимости*, его *смысла*. Признание значимости есть свидетельство того, что способ построения произведения *порождает собственное* Смысловое Поле («контекст»). Именно так, в состоявшемся обращении Смысл *есть, присутствует*. В удаче обращения способ (интрига) действия также *есть* — действие свершено и *бытийствует*, занимает *место в ...* (жизни, культуре, обществе, эволюции).

В обращении, эффектом которого является проявление и утверждение смыслового поля действия,

<sup>10</sup> В экспериментах А.В. Запорожца и М.И. Лисиной [8] способ этого «преобразующего проецирования» был проявлен и определен как ощущение (чувство) собственного действия, а в более ранних работах А.В. Запорожца представлен как ключевой момент «внутренней картины движения» [11].

<sup>11</sup> Здесь уместно еще раз напомнить устройство «творческой задачи», где заданная ситуация скрыто провоцирует на стереотипный ход действия; ориентиры неверного решения как бы «встроены» в нее.

<sup>12</sup> Ф.Т. Михайлов рассматривал действие как потенциальное или фактическое обращение [12].

<sup>13</sup> Стереотипное, автоматизированное действие потенцией обращения не обладает — оно «втянуто» в готовый образец и замкнуто в нем.

<sup>14</sup> Нередки случаи, когда доклад корректируется по ходу произнесения.

<sup>15</sup> Например, преобразование доклада в статью.



утверждается и новое, открытое в построении действия пространство его возможностей, а тем самым утверждается возможность *дальнейшего* продвижения — то, что Автору открыт «путь». Событие действия подобно «обряду инициации» закрывает непосвященному и открывает посвященному горизонт его становления. Нередко бывает и так, что обращение и утверждение, а с ними и Авторство проявляются, сбываются и вовсе после кончины Автора. Такова публикация его дневниковых записей, рукописей, неопубликованных работ. Путь и Время произведения историчны, хронотоп развертывания поля Продуктивного Действия больше хронотопа его совершения. События цикла продуцирования выходят в поле «*большее*» того, в котором они строились. Такова удача продуцирования. В этом большем поле, абрисе новых горизонтов завершается цикл Продуктивного Действия, здесь оно *сбывается*.

Внутренняя связность двух тактов цикла Продуктивного Действия есть *связность его «смыслового» и «операционно-технического»* аспектов. С одной существенной оговоркой: словосочетание «операционно-техническое» как характеристика способа действия в данном случае не подходит. Оно подходит для характеристики замкнутого на образец выполнения действия<sup>16</sup>. В случае же Продуктивного Действия способ действия — это Событие преодоления, *испытываемое* на свою действительность в при-общении к нему. *В полной, нередуцированной форме действия его способ и его смысл взаимно необходимы и внутренне связаны.*

### Следствия. Контексты. Горизонты

1. Цикл Продуктивного действия *есть, свершает*ся как переход от События построения Действия к Событию построения этим Действием своего Смыслового Поля — своего места (пространства возможностей) в развертывании определенной культурной формы. Это не просто переход из одной точки некоей «местности» в другую ее же точку, а переход, меняющий саму «местность», ее «рельеф» — невидимые дотоле ограничения, а, соответственно, и горизонты видения. Подобный переход есть *Акт Развития*, несущий в себе два одновременных преобразования: во-первых, опор и поля действия и, во-вторых, психологических систем самого действующего<sup>17</sup>. Продуцирование включает в себя *развитие действия*.

2. *Развитие действия — тот контекст, то смысловое поле, в котором уместна концепция Продуктивного Действия.*

3. Продуктивное Действие, понятое как вызов и испытание в пространстве публичности *действи-*

*тельности* «поворота» способа действия *есть в то же время и Посредничество*. Точнее, проба *Посреднического действия*. Однако же это не специальное побуждение опосредствовать чье-то мышление, а фактическая попытка его пробуждения. Дидактические мотивы лишь искажают, редуцируют продуцирование. *Продуцирование есть скрытое Посредничество, а Посредничество — скрытое Продуцирование.*

4. Выставляемый Продукт, произведение необходимо имеет *знаково-символическую природу*<sup>18</sup> — представлен как *означивание* и требует его. И в том случае, когда выставляется некое изделие (вещь), оно открывает и скрывает нечто, «говорит» о большем, чем его «физические свойства». Здесь и выявляются основания спора между Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым. Если, с одной стороны, «внешнее предметное действие» брать как *замкнутое* в достижении извне заданного результата — не видеть в его возникновении потенцию обращения, а, с другой стороны, слово брать лишь как *замкнутое* на вещь, не видеть в нем *Акт пере-означивания*, не узнавать его как усилие, *действенность*, то этот спор вечен. Но он укоренен в редукации представлений и о действии, и о знаке.

5. Аналогичным образом разворачивается и долгая дискуссия о том, «действие» или «общение» являются основой возникновения сознания. При этом в понимании действия неявно подразумевается лишь его замкнутость на вещи, а общение мыслится как факт, а не *акт приобщения*. Даже в непосредственно-эмоциональном общении улыбка младенца возникает в «стараниях», усилиях, *пробах* взрослого при-общения младенца к своему эмоциональному состоянию, и это происходит далеко не всегда. Не всегда удается *занять место* в детской спонтанности. Удача Вызова — следствие *испытания условий* действительности своей выраженной обращенности, испытание адекватного *устройства ситуации* выразительности (включающей и пространственно-временные характеристики взаимодействия), а не лишь следствие самой по себе «эмоциональности»<sup>19</sup>.

6. Пробно-испытательный характер Продуктивного Действия имеет (явно или неявно) определенную *форму*. Способ действия, выстроенный в первом такте продуцирования (преодоления ограничений привычного образа-образца поля действия), во втором такте выступает как «*пробное тело*», «*пробный конструкт*». Опробуется его обобщенность — то, какова мера его возможностей, каково его «функционально-смысловое поле» [13]. Именно здесь — в переходе от построения действия к построению *действием* — заложена и скрыта *потенция обращенности* События *в* действии. Именно этот переход *предполагается* в первом такте цикла Продуцирования и

<sup>16</sup> Впрочем, даже и в этом случае сквозь «завесы» педагогических редуций «прорывается» живость детской активности и в процесс формирования включается пробное обращение действием к взрослому, олицетворяющему образец [23, с. 130–141], [21].

<sup>17</sup> Подобно тому, как, по логике Н.А. Бернштейна [1], переход движения на более высокий уровень построения есть обретение больших степеней свободы.

<sup>18</sup> Как и «психологическое орудие» в Посредническом Действии [20].

<sup>19</sup> Понятно, что естественная взаимность детско-родительской любви — это не «спектакль». Но и эта взаимность приобретает черты «репетиции» в особых случаях, как детских, так и родительских дисфункций.

реализуется во втором его такте. Именно здесь, на этом переходе сосредоточено принятие—непринятие произведения. Развитая и полная форма пробного действия состоит не в ощупывании «кочек местности», а, во-первых, в *построении аппарата* («прибора») этого ощупывания<sup>20</sup> и, во-вторых, в открытом, явственном экспериментировании с возможностями и ограничениями самого этого аппарата.

Полагаю, что и в *Посредническом* действии обозначенный переход задает его полноту. Оно выполнено в тех случаях, когда, во-первых, выстроен «пробный прибор» и, во-вторых, «спровоцировано» *инициативное экспериментирование* с его возможностями. Таковой и должна стать *Норма обучения*. Его основной интригой должно стать *превращение* выполнения действия согласно образу его поля в опробование границ самого этого поля<sup>21</sup>.

7. Продуктивное Действие предельно рискованно, поскольку удача выставления-испытания своего «открытия» не предопределена (о чем свидетельствуют многие случаи в истории). *Ставкой* в этом выстав-

лении является самое «Я», самое «Могу» Автора — его Личность. Лишь здесь личность *входит в Мир*, утверждается (словами П. Рикера — «аттестуется» [14]), и поэтому лишь здесь Личность *присутствует в бытии*, становится *действительным* фактом, а не лишь важным, но не оправданным допущением.

8. Продуктивное Действие нацелено, но его цель не есть внешняя детерминация извне требуемым и явленным результатом. В продуцировании цель не может быть подобна готовой и данной «мишени». Используя выражение Л.С. Выготского, цель *совершается* в Продуктивном Действии, *становится* в его событийном развертывании. Завершенность есть *искомое* в продуцировании. Существенно, что целевое начало продуцирования надо понимать не только лишь как «точку» его завершения, но и как *открытие* нового горизонта и его вызова — эскиза пути дальнейшего продвижения. *Здесь* Продуктивное Действие включается в *Деятельность*, понимаемую в масштабе Культурно-исторического и, соответственно, Общественно-исторического становления.

### Литература

1. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 349 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965. 379 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1, 2, 5. М.: Педагогика, 1982—1983.
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 544 с.
6. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач // Психология мышления: сб. / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Наука, 1965. С. 86—234
7. Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 119—135.
8. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. 429 с.
9. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические вопросы психологии. М.: Изд-во МГУ, 1983. 164 с.
10. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
11. Леонтьев А.Н., Запорожец А.В. Восстановление движения. М.: Советская наука, 1945. 231 с.
12. Михайлов Ф.Т. Избранное. М.: Индрик, 2001. 576 с.
13. Нежнов П.Г. Опосредствование и спонтанность в модели «культурного развития» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 1. С. 133—146.
14. Рикер П. Я-сам как другой. М.: Издательство гуманитарной литературы, 2008. 419 с.

### References

1. Bernshtein N.A. Ocherki po fiziologii dvizhenii i fiziologii aktivnosti [Essay on the physiology of activity and physiology of movement]. Moscow: Meditsina, 1966. 349 p.
2. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1965. 379 p.
3. Vygotskii L.S. Sbranie sochinenii [Collected works]: V 6 t. T 1, 2, 5. Moscow: Pedagogika, 1982—1983.
4. Gal'perin P.Ya. Vvedenie v psikhologiyu [Introduction in psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1976. 150 p.
5. Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [The theory of developmental education]. Moscow: INTOR, 544 p.
6. Dunker K. Struktura i dinamika protsessov resheniya zadach Psikhologiya myshleniya [Structure and dynamic of problem solving processes]. Moscow: Nauka, 1965, pp. 86—234.
7. Zavershneva E.Yu. Predstavleniya o smyslovom pole v teorii dinamicheskikh smyslovykh sistem L.S. Vygotskogo [Ideas of the sense-field in Vygotsky's theory of sense-systems]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2015, no. 4, pp. 119—135.
8. Zaporozhets A.V. Razvitie proizvol'nykh dvizhenii [Development of voluntary movements]. Moscow: Publ. APN RSFSR, 1960. 429 p.
9. Zinchenko V.P., Smirnov S.D. Metodologicheskie voprosy psikhologii [Methodological questions of psychology]. Moscow: Publ. MGU, 1983. 164 p.
10. Leont'ev A.N. Problemy razvitiya psikhiki [Problems of the Development of the Mind]. Moscow: Publ. MGU, 1981. 584 p.
11. Leont'ev A.N., Zaporozhets A.V. Vosstanovlenie dvizheniya [Recovery of the movement]. Moscow: Sovetskayanauka, 1945. 231 p.

<sup>20</sup> Упомянутые эксперименты А.Н. Леонтьева и А.В. Запорожца на это и были направлены. Объективация обретенной испытуемыми «аппаратуры», экспликация ее устройства не была и не могла быть задачей этих исследований.

<sup>21</sup> Таково, на мой взгляд, ключевое направление эволюции системы обучения Д.Б. Эльконина—В.В. Давыдова. Моделирование (основное учебное действие) должно завершаться не построением модели, а инициацией опробования ее возможностей самим учеником. Подобные прецеденты уже есть, но лишь прецеденты, а не система.

15. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий детей в процессе обучения. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
16. Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 391–406.
17. Хайдеггер М. О существе человеческой свободы. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2018. 415 с.
18. Шпет Г. Искусство как вид знания. М.: РОССПЭН, 2007. 711 с.
19. Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: Издательский дом «ERGO», 2010. 279 с.
20. Эльконин Б.Д. Посредническое Действие и Развитие // Культурно-историческая психология. № 3. 2016. С. 103–112.
21. Эльконин Б.Д. Событие действия (заметки о развитии предметных действий II) // Культурно-историческая психология. № 1. 2014. С. 11–19.
22. Эльконин Б.Д., Семенова В.Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. № 3. С. 93–100.
23. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 555 с.
24. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Педагогика, 1978. 304 с.
25. Эльконина Л.И. О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 68–79.
26. Arnett J.J. Emerging Adulthood. Oxford.: University Press, 2004. 280 p.
12. Mikhailov F.T. Izbrannoe [Selected]. Moscow: Indrik, 2001. 576 p.
13. Nezhnov P.G. Oposredstvovanie i spontannost' v modeli «kul'turnogo [Mediation and spontaneity in model of culture development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya*
14. Psikhologiya [Moscow University Herald], 2007, no. 1, pp. 133–146.
14. Riker P. Ya-sam kak drugoi [Oneself as Another]. Moscow: Publ. gumanitarnoi literatury, 2008. 419 p.
15. Rubtsov V.V. Organizatsiya i razvitie sovmestnykh deistvii detei v protsesse obucheniya [Organization and development of joint action among children in the learning process]. Moscow: Pedagogika, 1987. 160 p.
16. Khaidegger M. Vremya i bytie [Time and Being]. Moscow: Respublika, pp. 391–406.
17. Khaidegger M. O sushchestve chelovecheskoi svobody [About essence of human liberty]. Sankt-Peterburg: Vladimir Dal', 2018. 415 p.
18. Shpet G. Iskusstvo kak vid znaniya [Art as kind of knowledge]. Moscow: ROSSPEN, 2007. 711 p.
19. El'konin B.D. Oposredstvovanie. Deistvie. Razvitie [Mediation. Action. Development]. Izhevsk: Publ. dom «ERGO», 2010. 279 p.
20. El'konin B.D. Posrednicheskoe Deistvie i Razvitie [Intermediary action and development]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Kultural-historical psychology]*, 2016, no. 3, pp. 103–112. (In Russ., abstr. In Engl.). doi:10.17759/chp.2016120303
21. El'konin B.D. Sobytie deistviya (zametki o razvitii predmetnykh deistvii II) [Occurrence of Action (Notes of Development of Objekt-Oriented Actions II)]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2014, no 1, pp. 11–19. (In Russ., abstr. In Engl.).
22. El'konin B.D., Semenova V.N. Usloviya initsiatsii probnogo deistviya [Trial Action: Conditions for Initiation]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-historical psychology]*, 2018, no. 3, pp. 93–100 (In Russ., abstr. In Engl.). doi:10.17759/chp.2018140309
23. El'konin D.B. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika, 1989. 555 p.
24. El'konin D.B. Psikhologiya igry [Psychology of Play]. Moscow: Pedagogika, 1978. 304 p.
25. El'koninova L.I. O edinitse syuzhetno-rolevoi igry [About unit of story-role play]. *Voprosy psikhologii [Questios of Psychology]*, 2004, no. 1, pp. 68–79.
26. Arnett J.J. Emerging Adulthood. Oxford. University Press, 2004. 280 p.

---

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**  
*SCIENTIFIC LIFE*

---

## Научно-практический семинар «Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко»

**Е.Е. Клопотова\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*klopotova@yandex.ru*

**Е.К. Ягловская\*\***,  
ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия,  
*yaglovskaya\_ek@mail.ru*

В статье представлены материалы научно-практического семинара, посвященного научному творчеству выдающегося детского психолога Ольги Михайловны Дьяченко. В числе участников семинара были как хорошо знавшие О.М. Дьяченко, работавшие с ней рядом долгие годы, так и практики, ценящие ее вклад в дошкольное образование, из российских регионов и из-за рубежа. Практически все участники подчеркивали актуальность работ Ольги Михайловны для современной теории и практики дошкольного образования. В рамках проведенного семинара были представлены экспериментальные исследования, основанные на идеях О.М. Дьяченко, опыт применения ее практических разработок в современных условиях, в том числе и за рубежом, обсуждались дальнейшие направления исследований. В заключение семинара была зафиксирована необходимость актуализации научного наследия О.М. Дьяченко для современной теории и практики дошкольного образования.

**Ключевые слова:** О.М. Дьяченко, педагогика способностей, развитие дошкольника, воображение, индивидуальные особенности.

---

## Materials of the Workshop “Pedagogy of Abilities. Celebrating the 70<sup>th</sup> Birthday of O.M. Dyachenko”

**Е.Е. Klopotova**,  
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*klopotova@yandex.ru*

**Для цитаты:**

Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. Научно-практический семинар «Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко» // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 123–128. doi: 10.17759/chp.2019150113

**For citation:**

Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. Materials of the Workshop “Pedagogy of Abilities. Celebrating the 70<sup>th</sup> Birthday of O.M. Dyachenko”. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* = *Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 123–128. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150113

\* Клопотова Екатерина Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: klopotova@yandex.ru

\*\* Ягловская Елена Константиновна, кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, ФГБОУ ВО МГППУ, Москва, Россия. E-mail: yaglovskaya\_ek@mail.ru

Klopotova Ekaterina Evgenyevna, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Preschool Pedagogics and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: klopotova@yandex.ru  
Yaglovskaya Elena Konstantinovna, PhD in Psychology, Professor, Chair of Preschool Pedagogics and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. E-mail: yaglovskaya\_ek@mail.ru

**Е.К. Yaglovskaya,**

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia,  
*yaglovskaya\_ek@mail.ru*

The article presents materials of the workshop devoted to the scientific work of an outstanding child psychologist, Olga Mikhailovna Dyachenko. Among the participants of the seminar were both O.M. Dyachenko's colleagues who worked with her for many years and psychologists from Russian regions and abroad who appreciate her contribution to preschool education. The relevance of Olga Mikhailovna's works for the modern theory and practice of preschool education was strongly emphasized by the participants. The workshop included presentations of experimental studies based on the ideas of O.M. Dyachenko, reports of applying her practical experience in modern conditions in Russia and abroad, and discussions concerning future research. The workshop concluded with stating the need to preserve and further develop O.M. Dyachenko's scientific heritage for the modern theory and practice of preschool education.

**Keywords:** O.M. Dyachenko, pedagogy of abilities, preschool development, imagination, individual features.

Современная система дошкольного образования, направленная на развитие способностей ребенка, становление инициативной творческой личности, определяет новые задачи перед фундаментальной психологической наукой и образовательной практикой и предполагает поиск путей их реализации. В рамках отечественной психологии накоплен огромный потенциал теоретических, экспериментальных и практикоориентированных работ, позволяющих определить пути решения многих вопросов современного дошкольного образования. В их числе научное творчество выдающегося детского психолога Ольги Михайловны Дьяченко, сумевшей построить развивающую образовательную работу с дошкольниками на психологических принципах. В поле ее научных интересов были такие вопросы, как развитие познавательных, творческих и символических способностей дошкольников, исследование проблем детской одаренности, возможности самореализации дошкольников в образовательном процессе, целенаправленное развитие детского воображения, изучение индивидуальных особенностей дошкольников, проблемы педагогической и психологической диагностики. В современной ситуации идеи, заложенные в трудах Ольги Михайловны Дьяченко, могут выступать не только в качестве научных основ построения развивающего дошкольного образования, реализующего принципы индивидуализации и социализации, но и задавать направления дальнейшего движения в развитии системы дошкольного образования.

С целью актуализации теоретических положений, заложенных в работах О.М. Дьяченко, и обсуждения современных исследований, проведенных в данном контексте, 9 ноября 2018 г. в Московском государственном психолого-педагогическом университете прошел научно-практический семинар «Педагогика способностей. К 70-летию О.М. Дьяченко». На семинаре собрались как люди, хорошо знавшие О.М. Дьяченко, работавшие с ней рядом долгие годы, так и практики, ценящие ее вклад в дошкольное образование, из российских регионов и из-за рубежа (Армения, Казахстан). В рамках проведенного семинара были представлены экспериментальные исследования, основанные на идеях О.М. Дьяченко, опыт применения

ее практических наработок в современных условиях, обсуждались дальнейшие направления исследований.

**Н.Е. Веракса** (доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО МГПУ) затронул проблему реализации возможностей ребенка, поставленную О.М. Дьяченко в контексте изучения детской одаренности. Он напомнил присутствующим, что ей была разработана модель поддержки детской одаренности, которая включает три блока — мотивацию, познавательные способности и реализацию. Если мотивационная составляющая и блок познавательных способностей являются достаточно разработанными, то блок реализации, предполагающий наличие у ребенка возможностей воплотить в реальности свои достижения, и на сегодняшний день является неоднозначным, как в теоретическом плане, так и в практике дошкольного образования.

Существующую систему дошкольного образования Н.Е. Веракса рассмотрел в контексте двух взглядов на понимание детского развития. Первый взгляд характеризуется тем, что подчеркивается культурная сущность человека. В данном случае в качестве образца выступает идеальная форма, а развитие представляет собой процесс ее освоения, подражание образцу. Эта линия, заданная Л.С. Выготским, имеет продолжение не только в теоретических работах, но и в организации дошкольного образования в рамках традиционной программы, когда осваиваются уже сложившиеся (в этом смысле старые) нормы. Другой взгляд на ребенка заключается в том, что он понимается как человек, обладающий бесконечными, безграничными возможностями. Отсюда возникает популярная сегодня позиция, согласно которой вмешательство в процесс детской активности не желательно, а взрослый призван обеспечить ребенку возможности реализации его потенциала. (Более подробно со статьей Н.Е. Вераксы «Детское развитие: две парадигмы» можно ознакомиться в журнале «Культурно-историческая психология» (2018. Т. 14). URL: <http://psyjournals.ru/kip/2018/n2/Veraksa.shtml>)

Все это перекликается с моделью поддержки детской одаренности О.М. Дьяченко, в рамках этой модели предполагается пространство детской реализации, где ребенок должен быть «обречен» на успех. Н.Е. Ве-

ракса предложил ввести понятие «пространство детской реализации», которое позволит описать то место, где ребенок «приобретает опыт будущего», «порождает новые продукты», а взрослый его в этом поддерживает, т. е. где ведущая роль принадлежит ребенку.

**В.Т. Кудрявцев** (доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО МГППУ) отметил, что работы О.М. Дьяченко внесли вклад в разработку не только проблематики воображения, но и всей детской психологии.

Первое, о чем сказал В.Т. Кудрявцев, это положение о воображении как высшей психической функции. Он отметил, что и до настоящего времени очень многие авторы, противопоставляющие мышление и воображение, предполагают, что для развития воображения нет никакой идеальной формы, или она крайне аморфна, туманна. И то, что О.М. Дьяченко в своих работах показала, что это не так, несомненно является ее большой заслугой.

Далее В.Т. Кудрявцев кратко охарактеризовал вклад О.М. Дьяченко в разработку проблематики воображения детства, сделав особый акцент на том, что она смогла решить два важных вопроса, связанных с противоречием между аффектом и интеллектом. По мнению докладчика, рассматривая воображение как единство аффекта и интеллекта, как единство общения и обобщения О.М. Дьяченко совершенно блистательно эти вопросы решила.

Несомненным вкладом в разработку проблемы воображения детства является и разработка развивающих программ, основанных на понятии воображения. В.Т. Кудрявцев, отмечая важность и необходимость их разработки, указал, что такие программы реально существуют: «Развитие», «Одаренный ребенок», «Золотой ключик», «Тропинки».

Подводя итог краткому обзору научного вклада О.М. Дьяченко, В.Т. Кудрявцев подчеркнул, что эти направления необходимо развивать, что они будут интересны любому человеку, занимающемуся развивающей работой с детьми, даже если они и не принадлежат к психологической школе Венгера—Дьяченко.

Далее В.Т. Кудрявцев более подробно остановился на проблеме значения воображения для ребенка. Сначала он вернулся к рассматриваемой ранее проблеме идеальной формы, определив ее как особый культурный опыт, который не является образцом для подражания. В.Т. Кудрявцев обратил внимание присутствующих на то, что идеальная форма всегда содержит в себе определенную «провокацию» на то, чтобы в реальной форме (в реальной ситуации развития ребенка) ее импульс был бы подхвачен. Своим мнением В.Т. Кудрявцев аргументировал несколькими примерами из истории древнего Рима и овладения детьми культурными предметами. С помощью этих примеров В.Т. Кудрявцев показал, как «определенная произвольность», содержащаяся в индивидуальной форме, с одной стороны, противостоит произвольному поведению взрослого или ребенка, а с другой стороны, провоцирует их на определенные действия. При этом В.Т. Кудрявцев снова отметил, что идеальная форма — это не образец, который не

может определять развитие, что в этой форме заложено «видение» целой совокупности людей, обладающих определенными свойствами за счет овладения ее элементами. Когда ребенок «работает» с идеальной формой, ему необходимо это осмыслить, и только воображение или даже предпосылки этого воображения помогают ему справиться с этой задачей.

В связи с этим возникает еще один важный вопрос: о возможностях ребенка самостоятельно порождать знак. В.Т. Кудрявцев отметил, что значительная часть психологов, которые идентифицируют себя с культурно-исторической традицией, такой вопрос не ставят, так как для них знак принадлежит культуре, он предзадан ребенку, который его использует (например, как в методике Выготского—Сахарова). Однако такие возможности у ребенка есть, но эта проблема, с точки зрения докладчика, запутана и проработана значительно меньше. В качестве иллюстрации указанных возможностей В.Т. Кудрявцев привел пример решения детьми одного из заданий программы «Тропинки», когда им на занятиях по физической культуре предлагается собраться в одном месте, в одной точке, не толкая друг друга. По его данным, всегда найдется ребенок, который скажет: «что мы все толкаемся, а давайте с самого начала пометим место сбора, положим там мячик, игрушку, давайте пометим и там соберемся». И такое решение задачи существенно отличается от других вариантов. Здесь ребенок видит совокупность детей и их действий, так же, как и при овладении культурными предметами. И в обоих этих случаях необходимо воображение. Но самое важное, что происходит при таком решении задачи (как и в других аналогичных случаях) — это то, что ребенок переделывает задачу, которую он решает индивидуально, в задачу, адресованную другому. По мнению В.Т. Кудрявцева, именно в этом обращении к другому и появляется та самая идеальная форма, о которой он говорил, по-настоящему рождается культура. И в этом смысле, в заключение отметил В.Т. Кудрявцев, наследие О.М. Дьяченко открывает нам совершенно новые перспективы.

**Е.О. Смирнова** (доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО МГППУ) в начале доклада с теплотой вспомнила годы учебы и дружбы с О.М. Дьяченко, а потом поделилась результатами экспериментальных исследований особенностей реализации дошкольниками образа воображения в игре. В сообщении были представлены результаты сравнительного исследования ролевой игры дошкольников с разным материалом (с маркерами роли и с полифункциональным предметным материалом). Результаты исследования показали, что открытая среда стимулирует создание образа воображения в игре и открывает большие возможности для реализации замысла дошкольников в сюжетно-ролевой игре. Играя с полифункциональными материалами, дети не только продуцируют большее количество образов, чем в ситуации с маркерами роли, но и стремятся реализовать их в игровых действиях. Поскольку в полифункциональной среде отсутствуют внешние ориентиры, ребенок не имеет никаких внешних детерминант, самостоятельно придумывает игровые образы. В среде с маркерами роли

образы детей в основном определяются элементами имеющихся костюмов, что существенно ограничивает возможности замысла образа и его реализацию. В исследовании была выявлена возрастная динамика игры детей с маркерами роли и с полифункциональным материалом. Так, если в группе, где дети используют маркеры роли, игра развивается на протяжении дошкольного возраста и уровень игры последовательно возрастает к подготовительной группе, то в группе, где дети используют свободный материал, наблюдается резкий рост играющих детей в старшей группе и спад играющих детей в подготовительной группе. Авторы исследования предполагают, что к 6–7 годам ролевая игра уже изживает себя; при этом маркеры роли продолжают актуализировать потребность в игре, выступая стимулирующим фактором.

Эти данные подтверждают высказанное в сообщении Н.Е. Вераксы предположение о том, что современная система образования носит репродуктивный характер и не направлена на то, чтобы предоставлять ребенку среду для реализации собственных замыслов. Возможно, это является одной из причин того, что к концу дошкольного возраста дети, освоившие социальную норму, перестают активно искать и конструировать собственные образы.

По результатам данного выступления развернулась дискуссия, в рамках которой выступили Е.К. Ягловская и Н.Е. Веракса. Было отмечено, что в качестве еще одного фактора, помимо предметной среды, который может оказывать влияние на создание у дошкольников образа воображения в игре и способы реализации замысла в сюжетно-ролевой игре, может выступать позиция взрослого, взаимодействующего с детьми.

**А.Н. Веракса** (доктор психологических наук, профессор, МГУ имени Ломоносова) в начале своего выступления отметил, что в работах О.М. Дьяченко, посвященных переходу из дошкольного в школьное детство, особая роль отводится становлению у детей возможностей регулировать свое поведение, эта роль напрямую соотносится с развитием воображения. Особенно такая связь просматривается в классических экспериментах, в которых выявлялось, как ситуация воображения влияет на игровое поведение детей.

Далее А.Н. Веракса привел экспериментальные данные, позволяющие более полно и дифференцированно проследить влияние воображения на регуляторные возможности детей. В представленном исследовании выявлялись возможности детей регулировать свои действия в различных ситуациях (с атрибутами персонажей и без них), а также зависимость процессов научения от ранее полученного опыта эмоционального проживания воображаемой ситуации, где дети действовали от лица персонажа. В трех экспериментальных группах использовались костюмы положительных и отрицательных героев, а также «содержательных» персонажей, особенности поведения которых ярко демонстрировали их способность контролировать себя (например, Мэри Поппинс или мудрый волшебник).

Обобщая полученные результаты, можно сказать, что воображаемая ситуация влияет на особенности

выполнения детьми различных заданий, предполагающих необходимость так или иначе контролировать свои действия. Максимально это влияние проявляется тогда, когда дети должны действовать по инструкции, от лица содержательных персонажей. Парадоксальным результатом исследования можно считать тот факт, что с выполнением задания, где надо было некоторое время сохранять определенную позу, не отвлекаясь и не реагируя на звуковые раздражители, лучше всего справились дети, действовавшие в роли негативного (отрицательного) персонажа, например, Бабы-Яги. В связи с этим возникает необходимость исследования, которое позволило бы ответить на вопрос, как воображение, его эмоциональный компонент связан с процессами саморегуляции.

В своем выступлении **Н.С. Денисенкова** (кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВПО МГППУ) отметила, что многие направления изучения образования и развития детей дошкольного возраста, заложенные О.М. Дьяченко, актуальны и на сегодняшний день. Коллективу под ее руководством удалось провести много исследований, в том числе серию лонгитюдных экспериментов. Связано это было, в первую очередь, с выстроенной работой, проводившейся на базе экспериментальных площадок и ресурсных центров, в которой участвовали все сотрудники лаборатории развития способностей и творчества под руководством сначала Л.А. Венгера, а потом О.М. Дьяченко. В качестве одного из важных вопросов изучения детской одаренности Ольга Михайловна Дьяченко рассматривала возможности реализации и социализации одаренных детей. По разным данным, примерно только одному из десяти детей этой группы удается реализоваться во взрослой жизни. О.М. Дьяченко считала, что во многом это связано с особенностями социального окружения ребенка.

Н.С. Денисенкова рассказала о результатах экспериментальных исследований, направленных на выявление некоторых особенностей одаренных дошкольников. Так, полученные данные позволяют говорить о том, что существует взаимосвязь между уровнем интеллектуального развития ребенка и его социометрическим статусом в группе сверстников. Как правило, дети с высоким интеллектом имеют высокий социометрический статус, в то время как дети с низким уровнем интеллекта занимают нижние статусные категории. Эта зависимость не распространяется на детей со средним уровнем интеллектуального развития. Их можно встретить в разных статусных категориях группы. Эти результаты заставили посмотреть, какие еще характеристики позволяют детям с высоким уровнем развития способностей добиваться принятия большинством сверстников. Как показали проведенные под руководством Н.С. Денисенковой исследования, существует взаимосвязь между уровнем развития интеллекта и конфликтной компетентностью дошкольников. Оказалось, что уже в дошкольном возрасте, чем выше уровень умственного развития ребенка, тем лучше он решает конфликтные задачи. Это может показаться несколько странным, так как одаренные дети, как

правило, рассматриваются как конфликтные. Но результаты, представленные Н.С. Денисенковой, показали, что дети с высоким уровнем интеллектуального развития имеют больший спектр различных стратегий решения конфликтных ситуаций, что дает им большие возможности в разрешении конфликта. Их сверстники с более низким уровнем умственного развития делают это с меньшим успехом. Несколько неожиданными оказались результаты исследования взаимосвязи уровня развития воображения и социометрического статуса дошкольников. Казалось бы, воображение — новообразование дошкольного возраста, которое обеспечивает игру и, по-видимому, должно обеспечивать успешность ребенка и в группе сверстников в том числе. Оказалось, что эта взаимосвязь существует до пяти—шести лет и полностью пропадает к концу дошкольного возраста. Эта связь исчезает, как только появляется ориентация ребенка на школьное обучение. Ребенок начинает готовиться к школе, и ценностью для него становится ориентация на выполнение данного правила, а дети, которые не могут соответствовать довольно жестким школьным требованиям, приобретают негативную оценку среди сверстников. Говоря о готовности к школьному обучению, Н.С. Денисенкова отметила, что, как показывают экспериментальные данные, на пороге школьного обучения одаренные дети, как правило, имеют учебные и социально-позиционные мотивы. То есть практически все дети с высоким уровнем развития способностей имеют адекватные мотивы обучения в школе, в то время как у 30% обычных детей присутствуют неадекватные мотивы.

Проведенные исследования особенностей семьи одаренных детей показали, что родители одаренных детей, как правило, занимают активную, направленную на амплификацию позицию по отношению к развитию ребенка.

**Е.К. Ягловская** (кандидат психологических наук, профессор, ФГБОУ ВПО МГППУ) обратила внимание присутствующих на то, что О.М. Дьяченко напрямую связывала развитие воображения с развитием универсальных механизмов, которые не зависят от содержания конкретных деятельностей. По мнению О.М. Дьяченко, такие механизмы, возводящие воображение в ранг общих познавательных способностей, должны формироваться с помощью специальных заданий. Их эффективность была доказана и в экспериментах, и в практике реализации программы «Развитие». Однако, отметила Е.К. Ягловская, современные требования к дошкольному образованию предполагают необходимость изучения возможностей не специально организованных занятий, а непосредственно детских видов деятельности. Далее она представила результаты исследований, выполненных на кафедре дошкольной педагогики и психологии, в которых была сделана попытка выявить влияние некоторых видов детских деятельностей на воображение дошкольников.

Прежде чем перейти к их рассмотрению, Е.К. Ягловская ознакомила присутствующих с результатами сопоставления данных о развитии воображения современных детей с данными, получен-

ными О.М. Дьяченко. Представленные результаты позволили сделать докладчику вывод о том, что, несмотря на то, что разнообразие современной предметной среды приводит к увеличению оригинальных замыслов детей средней и подготовительной групп, все-таки ее влияние можно оценить скорее как негативное. Особенно это справедливо по отношению к детям младшей группы, половина которых просто не смогли принять творческую задачу. Наряду с этим Е.К. Ягловская обратила внимание на то, что у некоторых современных детей средней группы наблюдается использование действия «включение», тогда как, по данным О.М. Дьяченко, оно впервые появляется только в подготовительной группе. При этом количество современных дошкольников данной возрастной группы, использующих действие «включение», в 5 раз меньше, чем по данным О.М. Дьяченко. Таким образом, полученные репликационные результаты обуславливают необходимость более глубокого и тщательного исследования влияния предметной среды и процессов обучения современных дошкольников на творческое воображение.

Далее докладчик перешел к рассмотрению данных о влиянии таких детских деятельностей, как театрализованная, музыкальная и конструирование, и различных форм их организации на продуктивное воображение дошкольников. Презентация соотношений коэффициентов оригинальности до и после проведения педагогических экспериментов показала, что наиболее благоприятные условия, способствующие увеличению количества оригинальных замыслов, складываются в театрализованной деятельности и конструировании. Анализ изменений коэффициентов оригинальности был дополнен докладчиком анализом количества решений творческой задачи с помощью действия «включение» на констатирующих и контрольных этапах педагогических экспериментов. Это позволило сделать вывод о том, что форма организации детских деятельностей также влияет на процессы формирования воображения. Обратив внимание на то, что во всех педагогических экспериментах дети сталкивались с творческими задачами, Е.К. Ягловская сделала вывод, что только в контексте конструирования такие задачи способствуют овладению детьми действия «включение».

**Е.В. Горшкова** (кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВПО МГППУ) в своем выступлении рассказала о том влиянии, которое Ольга Михайловна оказала на ее исследовательскую деятельность и профессиональную судьбу. Ольга Михайловна была инициатором создания факультативного раздела «Выразительное движение» в рамках программы «Развитие». Она стала идейным вдохновителем разрабатываемого и по сей день Е.В. Горшковой этого направления работы с дошкольниками. В его основу положена идея Л.С. Выготского о том, что наиболее активно и полно воображение развивается тогда, когда ребенок воплощает образ «посредством собственного тела».

В качестве деятельности, способствующей развитию продуктивного воображения, было выбрано образно-пластическое творчество, в котором дети



воплощали образы разнохарактерных персонажей с помощью различных выразительных движений. В результате, уже начиная с трех лет, у детей формируется представление о движении как особом языке, с помощью которого один человек может рассказывать целые истории, а другой может их понимать. Особенностью работы с движением в данном подходе, в первую очередь, является то, что, начиная с трех лет, детям сразу дается задача на творчество. Это принципиально отличается от традиционного подхода к развитию движений. Далее Е.В. Горшкова остановилась на основных задачах и проблемах развития выразительных движений как условия становления творческих способностей дошкольников. Она обратила внимание присутствующих на то, какое влияние оказала О.М. Дьяченко на решение некоторых из них.

В первую очередь это повлияло на понимание необходимости организации специальной работы с пространством и ориентировки в нем. В младших возрастах она реализуется с помощью подвижных игр, в которых дети должны ориентироваться относительно постоянно перемещающихся других детей, отслеживать эту ситуацию и выполнять игровую задачу: не сталкиваться, перестраиваться определенным образом и т. д. Характерной особенностью этих упражнений было то, что они всегда носили образный характер. В старших возрастах эта работа направлена на формирование способности к композиционному творчеству, построению каких-то композиций.

Следующий момент, который появился в программе благодаря Ольге Михайловне — формирование умения удерживать двойственную позицию актера через правило. Е.В. Горшкова вспоминала, с какими сложностями она сталкивалась, объясняя детям, что им необходимо удерживать образы персонажей, а не просто играть друг с другом, и как предложение О.М. Дьяченко ввести правило изменило принятие детьми задачи и их поведение.

В заключение Е.В. Горшкова отметила, что особенностями построения образа воображения, выделенные О.М. Дьяченко как качественные уровни выполнения методики «дорисовывание», напрямую соотносятся с этапами развития образно-пластического творчества, что позволяет говорить о прогностической ценности идей О.М. Дьяченко.

В начале своего выступления **В.В. Бروفман** (кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ ИИД СВ РАО) особо отметила, как много было сделано О.М. Дьяченко для развития идей Л.А. Венгера и распространения программ «Одаренный ребенок» и «Развитие» в дошкольной образовательной практике.

Центральным в выступлении В.В. Бروفман было знакомство участников семинара с опытом адаптации и использования некоторых разделов программы «Развитие» (конструирование, ориентировка в пространстве, ИЗО, ознакомление с художественной литературой) в детском саду США (Нью-Йорк, Гарлем). Эта работа проводилась с детьми пятого года жизни, и ее сложность была обусловлена временными ограничениями (через год дети поступали в школу) и тем, что

с детьми до этого не проводилась какая-либо специально организованная развивающая работа.

В.В. Бروفман рассказала, что перед началом реализации программы — раздела по ознакомлению детей с художественной литературой — был проведен подбор знакомых им сказок, которые по своей структуре соответствовали бы сказкам, рекомендованным для работы в рамках программы «Развитие».

Основной развивающей задачей в работе с дошкольниками в рамках этого раздела было развитие способностей детей к наглядному моделированию. На первом этапе довольно много усилий взрослого требовалось для освоения детьми действий замещения — подбора и использования условных заместителей для обозначения персонажей. Совместная с воспитателем деятельность позволила им создавать наглядную модель сказок, построенную на выделении основных персонажей и сюжетных эпизодов. Несмотря на длительную по времени работу и совместное обсуждение, удавалось создавать наглядный план сказки, который потом использовался детьми для пересказа. В этот же год работы детям предлагалось осваивать действие по самостоятельному построению наглядной модели сказки.

Создаваемые наглядные модели использовались не только для пересказа сказок, но и для ее разыгрывания, организации игры-драматизации. На этом этапе возникли большие трудности, вызванные неготовностью детей к такой деятельности, неготовностью брать на себя роль и реализовывать ее индивидуально. Педагогами детского сада № 515 г. Москвы, который долгое время был экспериментальной площадкой лаборатории под руководством Ольги Михайловны, Л.А. Пинчук и Т.В. Нестеренко был подкажан прием, помогающий преодолеть возникшие сложности и в дальнейшем успешно использовался в работе. Одну и ту же роль брали на себя сразу несколько (двое, трое) детей. Так, например, при распределении по сказке «Три поросенка» на роль поросенка Наф-Наф бралось трое детей, а на роль волка — пять. Этот прием «раскрепостил» детей, они стали воплощать роль «вместе», заражая друг друга эмоциями персонажа.

По словам В.В. Бروفман, выполненная работа привела к очень большому продвижению детей, особенно в речевом развитии. Если до образовательной работы речь дошкольников была очень скудной и чрезвычайно бытовой, то после освоения элементов программы дети строили монологи, общались друг с другом и взрослыми, использовали сложные конструкции, могли выражать литературно свою точку зрения, пересказывать пережитые события.

**И.А. Бурлакова** (кандидат психологических наук, зав. кафедрой дошкольной педагогики и психологии, ФГБОУ ВПО МГППУ) представила презентацию библиографии О.М. Дьяченко, дала краткую характеристику каждой публикации и ответила на вопросы участников конференции. Далее она продемонстрировала фотографии О.М. Дьяченко и видеозаписи ее занятий с детьми, что позволило большинству участников обмениваться теплыми, неформальными воспоминаниями об О.М. Дьяченко.

## К выходу в свет трех томов тематического собрания сочинений В.П. Зинченко (1931–2014)

**А.И. Назаров\***,

Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация,  
*annaz1939@yandex.ru*

**Б.Г. Мещеряков\*\***,

Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация,  
*borlogic1@gmail.com*

**А.Л. Венгер\*\*\***,

Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация,  
*alvenger@gmail.com*

Авторы статьи делятся своими впечатлениями о содержании трех недавно опубликованных томов тематического собрания сочинений известного российского психолога, педагога и философа, первого главного редактора журнала «Культурно-историческая психология, академика РАО, профессора Владимира Петровича Зинченко.

1. *Зинченко В.П.* Восприятие и визуальная культура / Редактор-составитель Н.Д. Гордеева, научные редакторы А.И. Назаров, Т.Г. Щедрина. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017. 599 с.

2. *Зинченко В.П.* Психология предметного действия / Редактор-составитель Н.Д. Гордеева, научный редактор А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 384 с.

3. *Зинченко В.П.* Психология образования / Редактор-составитель Н.Д. Гордеева, научный редактор А.И. Назаров. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 382 с.

**Ключевые слова:** В.П. Зинченко, восприятие, действие, живое движение, визуальная культура, образование.

---

## On the Publication of the Three-Volume Thematic Collected Writings of V.P. Zinchenko (1931–2014)

**Для цитаты:**

*Назаров А.И., Мещеряков Б.Г., Венгер А.Л.* К выходу в свет трех томов тематического собрания сочинений В.П. Зинченко (1931–2014) // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 1. С. 129–136. doi: 10.17759/chp.2019150114

**For citation:**

Nazarov A.I., Meshcheryakov B.G., Venger A.L. On the Publication of the Three-Volume Thematic Collected Writings of V.P. Zinchenko (1931–2014). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2019. Vol. 15, no. 1, pp. 129–136. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2019150114

\* *Назаров Анатолий Иосифович*, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация. E-mail: annaz1939@yandex.ru

\*\* *Мещеряков Борис Гурьевич*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация. E-mail: borlogic1@gmail.com

\*\*\* *Венгер Александр Леонидович*, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Государственный университет «Дубна», Дубна, Российская Федерация. E-mail: alvenger@gmail.com

*Nazarov Anatoly Iosifovich*, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Psychology, Dubna State University, Dubna, Russia. E-mail: annaz1939@yandex.ru

*Meshcheryakov Boris Guryevich*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Psychology, Dubna State University, Dubna, Russia. E-mail: borlogic1@gmail.com

*Venger Aleksander Leonidovich*, PhD in Psychology, Professor, Chair of Psychology, Dubna State University, Dubna, Russia. E-mail: alvenger@gmail.com

**A.I. Nazarov,**

Dubna State University, Dubna, Russia,  
annaz1939@yandex.ru

**B.G. Meshcheryakov,**

Dubna State University, Dubna, Russia,  
borlogic1@gmail.com

**A.L. Venger,**

Dubna State University, Dubna, Russia,  
alvenger@gmail.com

The authors share their impressions of the contents of three recently published volumes of collected writings of Vladimir Petrovich Zinchenko (1931–2014), a well-known Russian psychologist, educator and philosopher, first editor-in-chief of the Cultural-Historical Psychology journal, member of the Russian Academy of Education.

1. Zinchenko V.P. *Vospriyatiye i vizualnaya kultura* [Perception and Visual Culture] / Compiled by N.D. Gordeyeva, Editors A.I. Nazarov, T.G. Shchedrina. Moscow, St. Petersburg, Tsentr Gumanitarnykh Initsiativ, 2017. 599 p.

2. Zinchenko V.P. *Psikhologiya predmetnogo deistviya* [Psychology of Object-Oriented Action] / Compiled by N.D. Gordeyeva, Editor A.I. Nazarov. Moscow, St. Petersburg, Tsentr Gumanitarnykh Initsiativ, 2017. 384 p.

3. Zinchenko V.P. *Psikhologiya obrazovaniya* [Psychology of Education] / Compiled by N.D. Gordeyeva, Editor A.I. Nazarov. Moscow, St. Petersburg, Tsentr Gumanitarnykh Initsiativ, 2018. 382 p.

**Keywords:** V.P. Zinchenko, perception, action, living movement, visual culture, education.

---

Собрать в том или ином тематическом сборнике (томе) представительную подборку трудов Владимира Петровича Зинченко — задача весьма сложная, если принять во внимание, с одной стороны, весь объем его печатной продукции, а с другой — эргономичные для читателя размеры тома. Из-под кипучего пера Зинченко (а новые технологии академика не вдохновляли) на протяжении почти 60 лет выходили одна за другой статьи и книги, всего — более 400 научных работ.

Этот неиссякаемый «поток сознания» удивляет не только своей мощью, но и тематическим разнообразием. Начав в середине 1950-х гг. с исследований ориентировочных движений руки и глаз, роли этих движений в развитии и функционировании зрительного восприятия, в 1990-е гг. ученый обращается к непостижимым тайнам духовного развития личности и творческой деятельности. Между этими вехами — большие циклы экспериментальных исследований памяти и мышления, инженерно-психологических и эргономических работ, философско-психологических концептуализаций сознания и бессознательного, этюды по гуманитаризации образования, серия блестящих портретных очерков значимых для него людей и т. д. Создается впечатление, что в своем творчестве В.П. Зинченко прошел все стадии интеллектуального развития, по Ж. Пиаже, и показал, что ими не исчерпываются человеческие возможности, точнее, содержание и стадии развития личности. В своих работах он доказывал, что интеллект — лишь формальная предпосылка, притом не единственная, для того, что он называл вертикалью духовного развития. Такое развитие уже не измеряется тестами интеллекта, да и вообще психометрическими инструментами. В.П. Зинченко

был согласен с М.М. Бахтиным в том, что личность может выявить себя в жесте, в слове, в поступке. Несомненно, это относится и к результатам творческой деятельности, которой занимался В.П. Зинченко. Специфика всякого собрания сочинений позволяет в одном поле зрения видеть и исследовать как предметное содержание, так и воплощенную в нем личность автора, тем более когда личность является центральной фигурой этого предметного содержания.

Представляемые в данной статье (в порядке появления) три тома тематического собрания сочинений Зинченко посвящены преимущественно психологическим и педагогическим вопросам. Им предшествовал еще один том под названием «Философское наследие», который включал «философские размышления разных лет» (Зинченко В.П. Философское наследие / Науч. ред. Т.Г. Щедрина; сост. Т.Г. Щедрина, В.Н. Порус. М.; СПб.: ЦГИ «Принт», 2016. 504 с.) и был посвящен 85-летию со дня рождения автора. Этот том издавался при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда. Три последующих тома изданы при финансовой поддержке Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

В том «Восприятие и визуальная культура» [1] вошли работы разных лет по психологическим проблемам восприятия, развития и воспитания зрительного восприятия, не потерявшие своей актуальности и сегодня: посвященные восприятию главы из книг «Инженерная психология» (1964), «Восприятие и действие» (1967), «Формирование зрительного образа» (1969), а также статьи «Развитие зрения в контексте перспектив общего духовного развития человека», «Восприятие художественного текста» и др.

Название этого тома связывает две, казалось бы, весьма далекие друг от друга области — «восприятие» и «визуальная культура». Во всяком случае, конкретный способ их соединения под одной обложкой требует пояснений и оправданий.

В предисловии А.И. Назаров достаточно емко и подробно подытоживает содержание результатов экспериментальных исследований Зинченко, посвященных восприятию, в первую очередь зрительному. В меньшей степени в этом предисловии уделено внимание проблеме визуальной культуры и тому пути, по которому шел к ней исследователь восприятия.

Стоит отметить, что содержание этого тома отчасти пересекается с другим изданием: Зинченко В.П. «Образ и деятельность» (М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 608 с.). Предисловие к нему написал сам Владимир Петрович. Приведем из прошлого предисловия одно высказывание, которое ясно показывает, что на пути автора к проблемам визуальной культуры немаловажную роль сыграли инженерно-психологические и эргономические запросы и требования «оборонки»: «Жизнь есть жизнь. Работа в оборонной промышленности (1959—1969) оставляла не так много сил и времени для академических исследований, но не жалею об этом, поскольку она обогатила меня новыми друзьями и коллегами, позволила посмотреть на свою науку как бы со стороны. Она выглядела не так уж плохо. Мне не приходилось стыдиться за психологию или круто менять свои взгляды и тематику исследований. Я, скорее, обогащал ее. С этим связано и название книги “Образ и деятельность”. Эти мотивы я не оставил и впоследствии, но экспериментальные исследования проводил не так энергично, как прежде. В 80-е годы я стал теоретиком поневоле, когда меня лишили лабораторий в Московском университете» (1997, с. 5—6).

О переходе в «оборонку» Зинченко упомянул в характерной для него юмористической манере и в статье о своем учителе — Александре Владимировиче Запорожце, — статье, которой завершается данный том: «Я предпочел “сыграть в ящик” — в НИИ автоматической аппаратуры, где мне предложили организовать лабораторию инженерной психологии и заняться проблемами противовоздушной обороны. А.В. Запорожец отпустил меня и искренне пожелал успеха» [1, с. 549; об этом же переходе см. в Предисловии: с. 15].

В общем, по крайней мере, в судьбе Зинченко понятие визуальной культуры сначала было востребовано в связи с задачами проектирования военной техники, а позднее — в годы работы во ВНИИТЭ<sup>1</sup> — и гражданской. Во многом благодаря Зинченко про-

блема «человек—техника» трансформировалась в проблему «человек—культура—техника», а затем и в проблему «человек—культура—мир». Визуальная культура как внутреннее приобретение личности есть необходимое условие «... понимания созданных человечеством способов и средств (языков) визуального общения»; она «... должна способствовать преодолению визуального хаоса либо, как минимум, помочь человеку ориентироваться в нем» [1, с. 412].

Одна из ключевых идей Зинченко, которая прослеживается во многих его публикациях, заключается в признании самого факта и огромной значимости «разнообразия способов видения мира», «способов духовного зрения», которое веками создавалось творцами визуальной культуры и которое не может быть выведено «из анатомо-физиологических особенностей телесного глаза» [1, с. 503—504]. К этим творцам Зинченко причислял прежде всего художников, но не только их. Еще в статье 1975 г. он писал: «Возникло большое число профессий, главная задача которых состоит в создании новых зрительных образов, новых визуальных форм, несущих смысловую нагрузку (например, конструкции новых машин и механизмов, визуальные средства массовой коммуникации, включая рекламу, дизайн и т. п.)» [1, с. 412—413]. В этой же статье В.П. Зинченко отмечает, что «... понятие визуальной культуры сравнительно недавно отпочковалось от общего понятия культуры, что, в свою очередь, привело к некоторому ограничению и модификации понятия «изобразительной культуры». За последним сохраняется смысл, относящийся к специальной сфере художественной деятельности» [1, с. 412].

Современная жизнь (в том числе наука, техника, искусство и т. д.) «... требуют от человека все большей и большей визуальной культуры. Эти требования скоро станут такими же, как требования к культуре речи. Визуальная культура становится существенной составной частью профессионального облика многих видов человеческой деятельности» [1, с. 409].

Отсюда со всей очевидностью следует вывод и о том, что «... визуальная культура, равно как и развитое эстетическое восприятие, в настоящее время становятся неотъемлемой частью трудового обучения и воспитания подрастающего поколения» [1, с. 412]. Точнее говоря, должны стать, поскольку с огромным сожалением Зинченко вынужден признать, что «... практическая сторона не только воспитания средствами искусства, но и перцептивного обучения оставляет желать значительно большего» [1, с. 410], в том числе из-за не преодоленного до сих пор такого противопоставления чувственного и рационального знания, при котором «... чувственное, образное

<sup>1</sup> В.П. Зинченко организовал и возглавлял лабораторию инженерной психологии в НИИ автоматической аппаратуры (1961—1969), затем заведовал отделом эргономики ВНИИ технической эстетики ГКНТ СССР в 1969—1984 гг. Кроме того, он был создателем и заведующим кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова (1970—1982). В Московском институте радиотехники, электроники и автоматики он создал кафедру эргономики (заведовал в 1984—2001 гг.), а в Международном университете природы, общества и человека «Дубна» (ныне: Государственный университет «Дубна») — кафедру психологии, которой руководил с 1998 по 2008 г., а позже (до 2013 г.) был ее научным руководителем. В довершение перечисленных организаторских и управленческих подвигов заслуживает упоминания тот факт, что в конце 1980-х гг. он был зам. директора Института философии РАН и руководителем Центра наук о человеке, а также «директором-организатором» Института человека РАН.

или художественное знание объявлялось близким к животному типу знания, и лишь вербальному знанию приписывалось специфически человеческое...» [1, с. 411]. Чувственное и рациональное, образное и вербально-логическое мышление надо рассматривать не как две ступени в развитии познания, а как «... два момента, пронизывающие его во всех формах и на всех ступенях развития» [1, с. 411]<sup>2</sup>. Основным вектором интеллектуальных исканий и стремлений Зинченко всегда было целостное и многополярное понимание субъективного мира человека и всей культуры. Ему в равной степени было чуждо и разделение «субъективного мира человека на две противостоящие друг другу системы: систему слов и систему образов» [1, с. 411] — и другое аналогичное разделение (без понимания единства противоположностей) — на аффект и интеллект (см. последнюю статью тома [1]). Неслучайно В.П. Зинченко любил цитировать альтернативные марксистским слова М.К. Мамардашвили: «Человек начался с плача по умершему».

Как психолог, много лет посвятивший исследованиям зрительного восприятия, понимаемого как деятельность, формирующуюся в процессе индивидуального развития и обучения, Зинченко имел основания утверждать, что «... духовный глаз, законы его формирования и развития представляют собой не меньшее чудо, чем глаз телесный» [1, с. 504]. Надеемся, что в этом он точно убедит читателя.

Издание адресовано не только для профессионального психологического и философского сообщества, но и для широкого круга читателей, интересующихся проблемами экспериментальной психологии и визуальной культуры. Отметим один досадный огрех: на с. 505 не выделен заголовок целого параграфа (он трансформирован в первое предложение верхнего на странице абзаца).

Этот том (впрочем, как и все другие) снабжен списком литературы, предметным и именным указателями. Последний позволяет косвенно представить тематическую и идейную широту работ, включенных в издание. Топ самых цитируемых и упоминаемых русскоязычных авторов: А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн, И.М., Сеченов, А.А. Ухтомский, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, А.Л. Ярбус, П.Я. Гальперин, Л.А. Венгер, Д.Б. Эльконин, Ю.Б. Гиппенрейтер, М.С. Шехтер, А.Р. Лурия, М.М. Бахтин. Из зарубежных авторов чаще других встречаются Д.О. Хебб, Дж. Гибсон, Ж. Пиаже, Дж. Брунер, Дж. Сперлинг, Г. фон Гельгольц.

Помимо известных в психологии научных имен на страницах книги нередко упоминаются деятели искусства: О.Э. Мандельштам, С.М. Эйзенштейн, В.В. Кандинский, К.С. Петров-Водкин, П.Н. Филонов, К. Малевич, Леонардо да Винчи, П. Пикассо, Э. Мане, А. Матисс, К. Хокусай, У. Тёрнер, М.И. Цветаева, А.А. Ахматова, К.Г. Паустовский, К.И. Чу-

ковский, Ф.М. Достоевский, Э. Золя, А.С. Пушкин, Н.В. Гоголь, А.-З. С. (Лесь) Курбас, Л. Кэррол и т. д.

Разумеется, Зинченко часто обращается и к работам философов, в частности, таких как П.А. Флоренский, М.К. Мамардашвили, Э.В. Ильенков, Г.П. Щедровицкий, М. Мерло-Понти, А. Бергсон, Г. Гегель, И. Кант, Б. Спиноза и т. д. вплоть до Аристотеля, Платона и Демокрита.

Это лишь небольшая часть именного указателя, но она вполне оправдывает широту адресной интеллектуальной книги.

\* \* \*

Творчество Зинченко прошло длинный путь от ортодоксии молодого специалиста до «мягкого» радикализма зрелого мастера. Действительно, в его ранних работах конца 50-х и 60-х гг. XX в., посвященных психологии восприятия, встречаются ссылки на «Философские тетради» В.И. Ленина (в которых есть критика «теории иероглифов» Гельгольца), на «ленинскую теорию отражения», упоминание о которой в те времена было обязательным, когда речь шла не только о восприятии, но и о психике вообще. Даже в начале 80-х гг. Зинченко соглашался с тем, что следует «...противопоставить методологическому плюрализму единую марксистскую методологию, открывающую возможность проникновения в действительную природу психики и сознания человека» [2, с. 63]. Но уже к концу 1980-х гг. изменились не только философские взгляды Зинченко (в частности, на диалектический материализм), но и его отношение к основополагающим принципам отечественной психологии советского периода. Особенно остро это ощущалось в устных беседах с ним, участниками которых мы были на протяжении многих лет. В печатных трудах Зинченко его научные и мировоззренческие метаморфозы были не так заметны, потому что он был искренне предан своим заслуженным учителям, уважал их бесценный вклад в развитие научной психологии. Может быть, поэтому удельный вес его положительных оценок этого вклада намного больше того, что приходится на долю критического анализа оставшихся нерешенными проблем психологии.

Одной из таких нерешенных проблем было соотношение между внешней и внутренней формами человеческих действий (деятельностей). В тематическом томе «Психология предметного действия» [2] этой проблеме посвящены три раздела: 1.2.3, 1.3.3 и 3.7, хотя она так или иначе затрагивается на протяжении всей книги.

Вопрос о *генезисе* (точнее, об онтогенезе) внешней и внутренней форм был теоретически и отчасти экспериментально решен вначале в трудах Л.С. Выготского, который обосновал переход от внешней деятельности к внутренней как основное направление

<sup>2</sup> Скрытое цитирование П.В. Копнина (1969), однако в предшествующей статье цитирование было эксплицитным [1, с. 406].

развития психики. В трудах известных последователей Л.С. Выготского это вполне оправданное генетическое направление долго рассматривалось как единственное в соотношении внешнего и внутреннего. Зинченко говорит об этом во многих местах данного тома. В результате соотношение превратилось в однонаправленное отношение первичного (по происхождению) ко вторичному, или материального к идеальному. Более того, не без влияния вульгарного (= диалектического) материализма действительно оригинальное и разумное решение проблемы в онтогенетическом (более широко — в культурно-историческом) плане было механически перенесено в *функциональный* план. Внутреннее действие стало пониматься как иное воплощение действия внешнего; во внутреннем нет чего-то принципиально нового по содержанию, по сравнению с внешним. На первый план выдвигалась общность строения внешних и внутренних действий [2, см. раздел 1.2.3].

Со временем, благодаря крупномасштабным работам отечественных психологов, проводившимся в контексте совершенствования обучения школьным предметам, были получены данные, согласно которым в процессе формирования новых действий (умственных и двигательных) происходят не только количественные, но и качественные изменения, причем не только во внешних действиях (они сокращаются и становятся «идеальными» по исполнению), но и во внутренних (они предельно сокращаются и «автоматизируются», разгружая сознание). Другими словами, постулат общности внешнего и внутреннего отошел на задний план под влиянием фактов их различия.

Но существование различий не отрицает наличия общего. Комплементарность того и другого позволяет отказаться от их абсолютного противопоставления. И здесь Зинченко обращается [2, с. 59] к тезису А.Н. Леонтьева о том, что во взаимоотношениях внешней и внутренней деятельности существуют переходы в обоих направлениях. Это принципиально новая позиция, в которой генетический план анализа, по Л.С. Выготскому, дополняется функциональным планом, позволяющим выяснить конкретные принципы реального, «живого», как сказал бы Зинченко, взаимодействия между внешним и внутренним планами действия. Но уж если речь идет о взаимопереходах, то подтверждением их существования могло бы служить наличие элементов внутреннего плана в плане внешнем. Решение проблемы их общности, в которой сохранены различия, «...состоит в том, чтобы обратиться к характеристикам внешней деятельности и попытаться найти в ней компоненты, традиционно относимые к деятельности внутренней» [2, с. 61].

Внешние действия независимо от их многочисленных разновидностей обязательно включают в свой состав сенсомоторику. Отсюда понятно обращение Зинченко к экспериментальному исследова-

нию двигательных действий, которое проводилось им совместно с Н.Д. Гордеевой и руководимой ею небольшой группой сотрудников факультета психологии Московского университета. Тематика и результаты этого исследования, которое продолжалось в течение 1970—2000 гг., подробно изложены в разделе 1.4. [2]<sup>3</sup>. Отличительной чертой проведенных экспериментов было применение в них методов микроструктурного и микродинамического анализа, которые ранее разрабатывались Зинченко в его исследованиях кратковременной памяти, восприятия и визуального мышления.

Выбор живого движения для поиска элементов внутреннего (идеального) плана во внешнем (физическом, материальном) плане Зинченко обосновывает двояко. С одной стороны, живому движению присущи многие свойства, которые характерны для развитой психики. С другой стороны, движение обладает генеративными свойствами, т. е. является той генетической основой, «...которая в ходе своего развития дифференцируется и трансформируется в иные формы действий, в частности, в различные формы когнитивных действий (перцептивные, мнемические, умственные) и т. д.» [2, с. 77].

В качестве экспериментальной модели живого движения Зинченко выбрал несколько разновидностей простого инструментального действия. В них была обнаружена чрезвычайно динамичная структура. Она состоит из одних и тех же «единиц», или стадий, выполнения заданного движения, но временные соотношения между ними, а иногда даже и порядок чередования оказались разными в зависимости от конкретных условий постановки двигательной задачи. Н.А. Бернштейн говорил о решающей роли ведущего уровня в построении движений, отвечающего за распределение функций между фоновыми уровнями регуляции. Но оказалось, что и в самом ведущем уровне происходит такое распределение функций между его составными частями, которое адекватно для разных условий. Оно происходит не только до начала, но и во время исполнения движения. Раньше это было очевидно для движений, выполняемых с комфортной или медленной скоростью. Парадокс, однако, заключался в том, что существенные пространственно-временные свойства сенсомоторной динамики наиболее отчетливо проявились в быстрых движениях, выполняемых в миллисекундном диапазоне (до 1 с). По мнению большинства зарубежных специалистов, такие движения осуществляются в открытом контуре и программируются во время латентной стадии. В экспериментах же Зинченко было показано, что и медленные, и быстрые движения имеют топологически одинаковую волновую структуру, и из чередования этих волн складывается непрерывная динамика движения. Популярный в те времена спор зарубежных психологов о дискретной либо непрерывной регуляции движений разрешился в пред-

<sup>3</sup> В примечании к этому разделу сообщается: «Публикуется впервые. В 2014 г. авторы — Гордеева Н.Д. и Зинченко В.П. — предполагали издать эту работу в качестве учебного пособия для студентов факультета психологии ВШЭ» [2, с. 117].

ложенной Зинченко модели квантово-волновой сенсомоторной динамики [2, раздел 1.4.10], одинаково приложимой как к медленным, так и быстрым движениям. Существенным отличием этой модели от остальных (за исключением бернштейновской), которые подробно рассмотрены в разделе 1.4.4, состоит в том, что именно разные соотношения, характер взаимодействия между структурными единицами и их оперативный состав определяют особенность конкретного движения.

Зинченко полагал, что в основе квантово-волновой природы двигательного действия лежат два его свойства: чувствительность и рефлексивность. Под чувствительностью он понимал интенсивность обращенности (ориентации) движения либо к внешней ситуации, либо к его внутренней картине. Квантовый характер движения обусловлен сменой ориентиров в ходе исполнения (сам автор предпочитал говорить об этом как о смене форм чувствительности). Непрерывность исполнения обеспечивается мгновенными переходами от одних ориентиров к другим. В свою очередь, такие переходы находятся под контролем *фоновой рефлексии*, благодаря которой у действующего субъекта постоянно удерживается целостный смысл решаемой двигательной задачи.

Понятие фоновой рефлексии Зинченко детально не рассматривал, хотя он подробно останавливался на исторических предпосылках включения его в состав предложенной им модели двигательного действия [2, раздел 3.4]. Отличительной чертой фоновой рефлексии является то, что ее разрешающая способность находится в миллисекундном диапазоне, тогда как рефлексия более высоких рангов (в терминах В.А. Лефевра) является свойством сознания, функционирующего в гораздо более медленном диапазоне. Поэтому Зинченко считал фоновую рефлексию простейшей и генетически первой формой той рефлексии, которая характерна для сложных видов деятельности. Здесь напрашивается аналогия с понятиями натуральной (первичной) и высшей (вторичной) психической функции в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Но можно предложить другую, обратную альтернативу: фоновая рефлексия есть вторичный продукт развития и автоматизации рефлексии, которая возникает на той стадии онтогенеза, когда необходимым становится «действие с действием» (А.В. Запорожец), т. е. действие в уме (внутренняя форма), контролирующее действие с предметом (внешняя форма). В этом случае фоновая рефлексия проходит обычный путь сокращения и автоматизации «двухактного» действия, внутренняя форма которого на заключительном этапе формирования предельно свернута во времени.

Живое движение — частный случай предметных действий, которые независимо от их разновидности имеют внешнюю и внутреннюю форму. Зинченко впервые превратил в предмет научного исследования тот *очевидный* факт, что в реальном действии, независимо от его категориальной принадлежности (теоретическое, практическое, умственное или дви-

гательное), внешняя и внутренняя формы всегда присутствуют *одновременно*, и вопрос о первичности здесь неуместен. Мы усваиваем нечто заданное извне новое, уже имея некоторый внутренний опыт действий с элементами, которые входят в состав этого нового, а выполняя уже освоенное действие, мы адаптируем (сознательно или неосознанно) его к требованиям конкретной задачи и текущей ситуации. То есть внутреннее и внешнее есть как на стадии интериоризации (усвоения с привлечением имеющегося опыта), так и на стадии экстериоризации (исполнения на основе имеющегося опыта с учетом требований текущей ситуации). Важно, что внутренняя и внешняя формы существуют не сами по себе и не как абстракции. Интериоризация модифицирует внутреннюю форму, создавая в имеющемся опыте индивида качественные или количественные *новообразования*, и одновременно формирует для механизмов экстериоризации новые требования, обусловленные текущей ситуацией; с другой стороны, экстериоризация позволяет скорректировать и дополнить внутреннюю форму (например, образ движения) тем опытом, который только ею и может быть создан (вспомним бернштейновское «движение, как оно выглядит изнутри», часто цитируемое Зинченко).

Понятия внешней и внутренней формы Зинченко заимствовал у более ранних авторов [2, см. раздел 3.7], которые в основном подчеркивали различия между ними, хотя и не отрицали возможности их взаимопереходов в виде выражения внутреннего во внешнем, единства аффекта и интеллекта, олицетворения и т. п. Но Зинченко, богато цитируя классиков, вложил в эти понятия иной смысл, дополнив его поэтическую и философскую интерпретацию конкретным психологическим содержанием, обнаруженным в ходе экспериментальных исследований. Поэтому, хотя речь идет о *формах* действия (внешних и внутренних), с ними неразрывно связаны и соответствующие *содержания*. Одна из задач будущих исследований человеческой деятельности — определить операциональный состав тех содержаний, которые закодированы во внешней и внутренней формах.

\* \* \*

В третьем из рассматриваемых томов «Психология образования», собраны работы В.П. Зинченко, посвященные чрезвычайно широкому кругу проблем. Это и самые общие теоретические вопросы, такие как анализ природы детства и образования, и частные, иногда узко практические — например, специфика, возможности и ограничения дистантных форм образования. Однако даже при рассмотрении этих частных вопросов Зинченко сохраняет взгляд на проблему в целом, не только психолого-педагогический, но и философский. Он стремится удержать каждую проблему в ее отношении к жизни и миру в целом.

Центральными понятиями для него выступают самые общие и трудно определимые: смысл, семиос-

фера, душа, дух, свобода. В отличие от большинства своих коллег, особенно американских, увлеченных анализом, разъятием единого на части, Владимир Петрович отдает предпочтение синтезу. В каждой частности он видит отражение общих закономерностей, дыхание жизни. Отсюда столь частым у него становится эпитет «живой»: живая мысль, живой образ, живое движение, слово.

Противопоставление живого и омертвевшего, иногда в явной, а чаще в скрытой форме проходит через все тексты, представленные в сборнике. И, конечно, прежде всего оно относится к взгляду на человека. Для Зинченко неприемлем подход, при котором человек становится объектом технологических манипуляций. Человека нельзя проектировать. И, следовательно, недопустимы ни ницшеанский проект, ни близкие к нему по духу проекты воспитания «нового человека», «коммунистического человека» и т. п. Тут Владимир Петрович вступает в полемику не только с философскими и политическими конструктами, но и с предлагаемым Г.П. Щедровицким проектированием воспитания, формирования личности. Личность нельзя сформировать извне. Становление личности — это процесс ее саморазвития в ходе взаимодействия с окружающими: родителями, педагогами, обществом в целом. Причем при правильно выстроенном взаимодействии развивается не только ребенок («воспитуемый») но и воспитатель. Такое взаимодействие — это не толчок, определяющий движение в некотором заранее заданном направлении, а, скорее, питательная почва, позволяющая развиваться индивидуальности каждого ребенка. Здесь важно сделать небольшое отступление. Приведенный образ часто используется натуристами, видящими источник индивидуальности в биологических заданных (генетических) особенностях ребенка. Для Зинченко же этим источником являются именно взаимодействия ребенка с окружающими во всей их неповторимой уникальности.

Представление о том, что решающую роль в психическом развитии играет взаимодействие, совместная (совокупная, по Д.Б. Эльконину) деятельность ребенка с окружающими, вытекает из общего понимания Владимиром Петровичем сущности психики. Он отказывается от ее локализации в мозгу или шире — в нервной системе. Вслед за философом М. Бубером, он помещает психику в пространство *между* людьми. Другими словами, человеческая психика представляет собой не только индивидуальный, но и коллективный феномен. Это положение, общее для идущей от Л.С. Выготского культурно-исторической психологии, Владимир Петрович отстаивает с особой убежденностью.

В своих текстах Зинченко опирается на широчайший эмпирический и теоретический материал. Наряду с психологами, а то и чаще, он цитирует философов, лингвистов и, особенно, поэтов. Он иллюстрирует свои мысли стихами О. Мандельштама, И. Бродского, Н. Гумилева, М. Цветаевой, М. Волошина, Т. Элиота, Р.М. Рильке, Р. Фроста. Ссылается

на писателей Ф. Достоевского, А. Чехова, Л. Гроссмана, Ф. Искандера, А. Платонова, Вен. Ерофеева, режиссеров В. Мейерхольда, А. Таирова, Л. Курбаса, на художника К. Петрова-Водкина. Это не случайность и не каприз автора. Как объясняет сам Зинченко, искусство воспроизводит мир в его целостности, тогда как наука склонна дробить его на осколки.

Владимир Петрович — один из самых ярких представителей культурно-исторической психологии и, разумеется, наибольшее внимание он уделяет своим соратникам по научной школе: ее основателю Л.С. Выготскому, своему учителю А.В. Запорожцу, А.Н. Леонтьеву, Д.Б. Эльконину, В.В. Давыдову, М.И. Лисиной. Это не мешает ему признавать и включать в свои рассуждения достижения психологов, относящихся к совершенно другим направлениям: Ж. Пиаже, Э. Фрейда, М. Вертгеймера, Ж. Лакана, Э. Эриксона, Д. Винникота и многих других. Близкие себе мысли он находит и у представителей других наук: М. Бахтина, Н. Бернштейна, А. Ухтомского, В. Гумбольдта, Л. Леви-Брюля. Из философов ему особенно близки Г. Шпет, М. Мамардашвили, М. Бубер, А. Лосев. Важные для себя идеи он обнаруживает и у религиозных деятелей: бл. Августина, П. Флоренского.

Столь основательная общекультурная база позволяет В.П. Зинченко не просто следовать за основными положениями культурно-исторической психологии, а расширять и обогащать их. Он дополняет своих коллег и учителей, подчас бескомпромиссно спорит с ними. Так, он видит недостаток теории развивающего обучения Эльконина—Давыдова в недооценке значимости эмпирического мышления, практического интеллекта и, соответственно, переоценке значения теоретического мышления. На его взгляд, необходим баланс между этими видами мышления. Иначе есть опасность построения абстрактных схем, не соответствующих реальности и «насилующих» эту реальность. Именно такова, по его мнению, природа некоторых социальных экспериментов — в частности, опирающихся на марксистскую теорию. Концепцию развивающего обучения, которая в целом ему близка, он критикует также за недооценку роли эстетического образования. Вообще же, он подчеркивает, что обязательно должна развиваться сама теория развивающего обучения. В противном случае она перестанет быть таковой.

Отзываясь на конкретные практически значимые вопросы, Зинченко решает их, оставаясь на тех же позициях, что и в своих теоретических работах. Так, анализируя возможности дистантного обучения, он основывается на своей излюбленной мысли о значимости непосредственного живого общения между учителем и учеником. А следовательно, дистантное обучение должно включать какие-то средства, замещающие такое общение. Однако и с помощью таких средств оно не может быть замещено полностью, поэтому дистантное обучение неизбежно останется лишь одной из вспомогательных форм. Для некоторых же видов обучения — в частности, для обучения психологов — оно вообще непригодно.



Применительно к психологическому образованию Владимир Петрович подчеркивает двойственный характер самой психологии — ее отнесенность как к естественным, так и к гуманитарным наукам. Значит, психологические факультеты должны быть оснащены лабораториями, которые позволили бы студентам проводить научные исследования. В настоящее время таких лабораторий почти нигде нет. Нет и сколько-нибудь разработанной концепции построения психологического образования, отсутствуют достаточно полные и качественные учебники.

В образовании в целом, по мнению Зинченко, не уделяется должного внимания развитию визуального мышления и эстетическому воспитанию. Как отмечалось выше, эту претензию он предъявляет также

и системе развивающего образования Эльконина—Давыдова.

Тексты В.П. Зинченко настолько метафоричны и включают так много стихотворных отрывков из разных авторов, что сами воспринимаются почти как художественные произведения. Благодаря этому возникает кажущаяся легкость их восприятия. Однако эта легкость обманчива. Содержащиеся в них мысли глубоки и нетривиальны. Чтобы их понять, требуется сотрудничество читателя с автором. Владимир Петрович часто ограничивается намеками, делится набросками идей, предоставляя нам самим труд по их домысливанию и проработке. Впрочем, такого сотворчества требуют и художественные произведения, так что отмеченное сходство имеет серьезные основания.