

В Е С Т Н И К

САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Серия 16
Выпуск 1

2016
Март

ПСИХОЛОГИЯ
ПЕДАГОГИКА

ЖУРНАЛ ОСНОВАН В АВГУСТЕ 1946 ГОДА

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	4
<i>Волков Д. Н.</i> Фундаментальные проблемы психологии: итоги конференции «Ананьевские чтения 2015»	6
<i>Ушаков Д. В.</i> Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма (доклад)	25
<i>Аллахвердов В. М.</i> Психика и сознание в логике познания (доклад)	35
<i>Знаков В. В.</i> Психология понимания многомерного мира человека (доклад)	47
<i>Гришина Н. В.</i> Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности	58
<i>Григоренко Е. Л.</i> Ключевые слова научной деятельности психолога в США: peer-reviewed, evidence-based, translational (доклад)	69
<i>Морошкина Н. В., Гершкович В. А.</i> Типология эмпирических исследований в психологии	80
<i>Слободчиков В. И.</i> Психология становления и развития человека в образовании (доклад)	100
<i>Костромина С. Н., Медина Бракамонте Н. А., Заширинская О. В.</i> Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования	109
<i>Зайцева Ю. Е.</i> Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход	118



© Санкт-Петербургский
государственный
университет, 2016

На наш журнал можно подписаться по каталогу «Пресса России»
Подписной индекс 11279

Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-47399
от 23 ноября 2011 г. (Роскомнадзор)

Учредитель: Санкт-Петербургский государственный университет

Редактор *Н. Э. Карандашова*
Компьютерная верстка *А. М. Вейшторг*

Подписано в печать ответственным редактором серии 28.04.2016.
Формат 70×100¹/₁₆. Усл. печ. л. 11,13. Уч.-изд. л. 10,0. Тираж 115 экз. (1-й завод). Заказ № 93. Цена свободная.

Адрес Издательства СПбГУ: 199004, С.-Петербург, В.О., 6-я линия, 11.
Тел./факс 328-44-22

Типография Издательства СПбГУ. 199061, С.-Петербург, Средний пр., 41

CONTENTS

Preface	4
<i>Volkov D. N.</i> Fundamental issues in psychology: “Anan’evskie chtenia 2015” conference conclusions	6
<i>Ushakov D. V.</i> Theoretical psychology and the principle of universal evolutionism (report at the conference)	25
<i>Allakhverdiv V. M.</i> The psyche and consciousness in the logic of cognition.....	35
<i>Znakov V. V.</i> Psychology of understanding of the multidimensional world of man (report)...	47
<i>Grishina N. V.</i> Situational approach: research tasks and applicability	58
<i>Grigorenko E. L.</i> Keywords of scientific activity of psychologist in the USA: peer-reviewed, evidence-based, translational	69
<i>Moroshkina N. V., Gershkovitch V. A.</i> Classification of empirical research in psychology	80
<i>Slobodtchikov V. I.</i> Psychology of human formation and development.....	100
<i>Kostromina S. N., Medina Bracamonte N. A., Zashchirinskaia O. V.</i> Modern tendencies of development of pedagogical psychology and psychology of education.....	109
<i>Zaytseva Yu. E.</i> Self-narrative as an instrument of identity construction: existential-narrative approach	118

ПРЕДИСЛОВИЕ

Первый номер «Вестника СПбГУ» 16-й серии традиционно посвящен научной конференции «Ананьевские чтения», которая ежегодно проходит на факультете психологии Санкт-Петербургского университета. В 2015 г. темой конференции были избраны фундаментальные проблемы психологии.

Публикуемые в этом выпуске «Вестника СПбГУ» материалы познакомят читателя с основными направлениями прошедшей конференции, пленарными докладами и статьями, написанными по прочитанным на конференции лекциям и выступлениям.

Номер открывается обзорной статьей члена оргкомитета конференции Д. Н. Волкова «Фундаментальные проблемы психологии: итоги конференции “Ананьевские чтения 2015”», которая освещает работу конференции и подводит ее итоги.

После официального открытия конференции на пленарном заседании было сделано несколько докладов, посвященных фундаментальным и наиболее актуальным проблемам современной психологии.

Заседание открылось докладом Д. В. Ушакова (Институт психологии РАН) «Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма», в котором поднимается вопрос о типах психологических теорий и теоретической психологии, развитие которой является важнейшей задачей отечественной науки.

Доклад В. М. Аллахвердова (СПбГУ) «Психика и сознание в логике познания» продолжил обсуждение фундаментальных проблем психологии, изучения таких ее базовых феноменов, как психика и сознание, их соотношения и места в теоретической психологии.

Следующая в номере статья написана по материалам пленарного доклада В. В. Знакова (Институт психологии РАН) «Психология понимания многомерного мира человека», в котором рассматривались разные типы реальности существования человека и соответствующие им способы ее познания, фактически представляющие собой разные типы отношений человека с окружающим миром.

Статья Н. В. Гришиной (СПбГУ) «Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности» также написана по материалам доклада на пленарном заседании и продолжает тему взаимодействия человека с окружающим миром. Проблема соотношения личностных и ситуационных факторов, определяющих поведение человека, сохраняет свой фундаментальный характер и продолжает оставаться дискуссионной.

Несомненный интерес читателя вызовет статья Е. Л. Григоренко (Йельский университет, США; СПбГУ) «Ключевые слова научной деятельности психолога в США: peer-reviewed, evidence-based, translational». В своем докладе она остановилась на ключевых темах научной деятельности психологического сообщества

США — практике научных публикаций, эмпирических обоснованиях и практической направленности и верификации научных исследований.

Тема методологии и практики психологических исследований нашла свое продолжение и в следующей статье — публикации В. А. Гершкович и Н. В. Морошкиной (СПбГУ) «Типология эмпирических исследований в психологии». Проведенный авторами анализ существующей практики эмпирических исследований в отечественной психологии выявляет ее проблемные зоны и дискуссионные вопросы.

Две следующие публикации посвящены теме психологии образования, которая традиционно является одним из основных направлений работы конференции.

Статья В. И. Слободчикова (Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО) «Психология становления и развития человека в образовании» подготовлена по материалам прочитанной лекции, вызвавшей живой интерес и собравшей большую аудиторию.

В статье С. Н. Костроминой, Н. А. Медина Бракамонте, О. В. Защириной (СПбГУ) «Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования» обозначены наиболее актуальные вопросы развития этих важнейших направлений современной психологической и педагогической науки.

Заключительная статья Ю. Е. Зайцевой «Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход» (СПбГУ) посвящена ключевому докладу, прочитанному на секции экзистенциальной психологии, и знакомит читателей с одной из наиболее активно развивающихся тем современной психологии — идентичности человека.

Редакция благодарит всех участников конференции, в том числе наших коллег из других университетов, которые дали согласие на публикацию их материалов в «Вестнике СПбГУ» и способствовали их подготовке к изданию.

УДК 159.9.07

Д. Н. Волков

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ: ИТОГИ КОНФЕРЕНЦИИ «АНАНЬЕВСКИЕ ЧТЕНИЯ 2015»

Статья посвящена подведению итогов работы традиционной международной научной конференции «Ананьевские чтения». В 2015 г. участники конференции выстраивали свои доклады и дискуссии в соответствии с заявленной темой конференции — фундаментальные проблемы психологии. Основное содержание статьи составляет описание мероприятий конференции: автор акцентирует внимание читателей на теме конференции, приводит описание пленарных докладов, представленных крупными учеными-психологами по самым актуальным вопросам и современным исследовательским направлениям. Особое внимание уделено анализу работы каждой отдельной секции и круглого стола, участники которых обменивались информацией об актуальных научных гипотезах, результатах исследований и прикладных аспектах работы специалистов в отдельных областях психологии.

Ключевые слова: психология, фундаментальные проблемы, теоретические и прикладные аспекты, современные психологические исследования, конференция «Ананьевские чтения».

D. N. Volkov

FUNDAMENTAL ISSUES IN PSYCHOLOGY: “ANAN’EVSKIE CHTENIA 2015” CONFERENCE CONCLUSIONS

This paper sums up the themes and results of the “Anan’evskie chtenia 2015” international conference. The main theme of the conference was “Fundamental issues in psychology”. The paper finds that reports and discussions were related generally to the main theme of the conference. The paper also describes how the conference was organized and what kinds of events were happened. Finally this paper explores the conference events in order to present a range of specific modern psychological research on fundamental issues of psychology.

Keywords: psychology, fundamental issues, theoretical and applied psychology, modern psychological research, conference “Anan’evskie chtenia”.

Волков Денис Николаевич — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; dnlupus@gmail.com

Volkov Denis Nikolaevich — PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; dnlupus@gmail.com

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

Традиционная международная научная конференция «Ананьевские чтения» состоялась 20–22 октября 2015 г. в Санкт-Петербургском государственном университете. В этом году конференция была посвящена методологическим и теоретическим проблемам современной психологии.

В рамках конференции было проведено пленарное заседание, организована работа 20 секций и четырех круглых столов, проведена дискуссия по проблематике пленарных докладов, прочитана вечерняя лекция. Доклады участников конференции позволили обсудить перспективы развития психологической науки, а также методологические трудности, с которыми в настоящее время сталкивается психология.

Участники и гости конференции продемонстрировали пристальный интерес к фундаментальным проблемам, что было заметно по их активной работе. В конференции приняло участие более 400 человек из России (Санкт-Петербург, Москва, Ярославль, Ростов-на-Дону, Сколково, Тверь, Арзамас, Сыктывкар, Киров, Кострома, Казань, Пермь, Омск, Тюмень, Екатеринбург и др.) и стран ближнего и дальнего зарубежья (Нью-Хейвен, США; Белград, Сербия; Мадрид, Испания; Вильнюс, Литва; Геттинген, Германия; Иерусалим, Израиль; Алма-Ата, Казахстан). В работе пленарного заседания приняло участие более 250 человек. Всего в ходе конференции доклады, выступления, сообщения и презентации сделало более 260 человек.

Участники конференции представляли не только известные образовательные и академические организации, но и отдельные профильные организации прикладной психологии, что подтверждает заинтересованность в поиске ответов на фундаментальные вопросы не только психологов-исследователей, но и психологов-практиков.

Тождественное **открытие конференции** проходило в актовом зале главного здания СПбГУ. С приветственным словом выступили: пресс-секретарь СПбГУ А. А. Заварзин, директор Центра экспертиз СПбГУ Л. А. Цветкова и декан факультета психологии СПбГУ А. В. Шаболтас. На пленарном заседании было заслушано пять докладов, позволивших очертить круг ведущих теоретических и методологических направлений развития современной психологии.

Доклад руководителя лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, чл.-корр. РАН Д. В. Ушакова «Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма» осветил современные взгляды на развитие человека в целом, а также идеи адаптации человеческого организма к среде и одновременно личности человека к существующему социокультурному контексту. Заведующий кафедрой общей психологии СПбГУ профессор В. М. Аллахвердов посвятил свой доклад «Психика и сознание в логике познания» анализу различных подходов к изучению важнейших понятий психологии: психики и сознания, что позволило обсудить очень «неудобную», но, безусловно, фундаментальную проблему предмета психологии. Главный научный сотрудник лаборатории психологии развития ИП РАН профессор В. В. Знаков представил доклад «Психология понимания многомерного мира человека», в ходе которого систематизировал подходы к современной и динамично развивающейся проблеме понимания внутреннего мира личности. Профессор кафедры общей психологии СПбГУ Н. В. Гришина в своем докладе «Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности» обратила внимание на принципы и перспективы применения ситуационного подхода в психологии, популярность которого в по-

следнее время возрастает, а объяснительные модели совершенствуются. В докладе профессора Йельского университета (США) Е. Л. Григоренко «Ключевые слова научной деятельности психолога в США: peer-reviewed, evidence-based, translational» были представлены базовые ориентиры, позволяющие понять современные тенденции в исследованиях наших зарубежных коллег.

В рамках конференции состоялась открытая вечерняя лекция заведующего кафедрой общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова, чл.-корр. РАО Б. С. Братуся «Выготский, Лурия, Леонтьев: начало». Лекцию, которая вызвала серьезный интерес участников конференции, посетило более 120 человек.

В конференции приняла участие группа наших коллег-психологов (главный редактор журнала «Социальная психология общества», профессор Н. Н. Толстых; руководитель Центра игры и игрушки МГППУ, профессор Е. О. Смирнова; профессор МГППУ Т. П. Гаврилова; научный редактор журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология» Т. А. Нежнова; научный редактор журнала «Вопросы психологии» В. Г. Щур; вице-президент Федеральной еврейской национально-культурной автономии России Р. И. Спектор), представивших мероприятие «Фундаментальные проблемы психологической жизни в концертном исполнении: Юбилейное выступление звезд московской психологии». Авторы ознакомили слушателей со своим видением острых теоретических, методологических и отдельных прикладных проблем психологии в глубоко переработанной и творчески представленной форме. Несмотря на позднее время проведения встречи, принять участие в ней собралось более 150 человек.

Подробное и развернутое обсуждение фундаментальных и теоретических проблем проходило на заседаниях секций и круглых столов, которые позволили специалистам-психологам в удобной форме, целенаправленно, с учетом особенностей конкретных исследовательских и прикладных направлений психологии обменяться информацией по научно-исследовательским и прикладным вопросам.

В работе секции «**Когнитивная психология**» (руководители: В. М. Аллахвердов, Н. В. Морозкина, В. А. Гершкович) приняло участие 48 человек, в основном — научные сотрудники научно-исследовательских лабораторий, преподаватели, аспиранты и студенты вузов. Всего было заслушано 19 устных докладов, при этом 8 докладов представили молодые ученые.

Три из представленных на секции докладов были теоретическими, остальные освещали результаты эмпирических или экспериментальных исследований. Наиболее популярные темы: исследование интуиции и неосознаваемых когнитивных процессов (прайминг-эффектов, имплицитного научения, эффекта неосознаваемого негативного выбора), изучение механизмов зрительного восприятия, внимания и когнитивного контроля, исследование свойств ментальных репрезентаций. Также были представлены доклады, посвященные проблеме дефицита когнитивных функций при различных психопатологиях (шизофрения, депрессивные состояния, расстройства аутического спектра), возможностей его диагностики и компенсации. Наибольшие споры и сомнения вызвали доклады исследовательской группы из Тюменского государственного университета, представленные И. В. Васильевой и М. А. Заевой. В данных работах излагались результаты экспериментального исследования интуиции как прекогниции, то есть предугадывания еще не произошедших событий, связанных с доминантными потребностями.

В целом, стоит отметить, что среди представленных на секции исследований по когнитивной психологии преобладали экспериментальные исследования (более половины) по сравнению с исследованиями описательными и/или корреляционными, что соответствует общемировым трендам в психологических исследованиях.

В работе секции **«Теоретические и методологические проблемы клинической психологии»** (руководители: О. Ю. Щелкова, Л. И. Вассерман, И. И. Мамайчук) приняло участие 45 человек. Было заслушано десять докладов.

Содержание докладов секции отражало основные направления развития современной клинической психологии. Доклады были посвящены целому ряду актуальных проблем: система отношений «врач–больной», психологические особенности пациентов с различными соматическими заболеваниями, психология здоровья, психология детей и подростков с нарушенным развитием. Особый интерес и научную дискуссию вызвали следующие доклады: «Психоонкология: методологические принципы и направления развития» (В. А. Чулкова) и «Психосемантическое поле пациентов онкологической клиники» (М. А. Русина). Кроме того, несомненной новизной отличался доклад профессора СПбГУ Е. Е. Ляксо «Эмоциональные проявления у детей с расстройствами аутистического спектра». Доклад психолога Н. В. Нольд «Особенности структуры интеллектуального развития детей с общим недоразвитием речи», основанный на описании исследования около 500 школьников и включающий тщательный анализ полученных эмпирических данных, вызвал живой интерес у аудитории и активную дискуссию. Доклад «Методология исследования влияния коронарного шунтирования на когнитивный статус больных» (Д. А. Еремина) спровоцировал участников на активное обсуждение затронутых проблем.

На секции **«Фундаментальные исследования по проблемам современного образования»** (руководитель: Н. В. Бордовская) было заслушано 24 доклада. Всего в работе секции приняло участие 33 человека.

Проблематика исследований, представленных на секции, отражала широкий спектр концептуальных ориентиров воспитания и образования. Например, были освещены вопросы антропологических ориентиров концептуализации воспитания, инклюзивного образования, методологии образования взрослых, формирования учебных умений и навыков у школьников, развития когнитивных учебных стратегий у студентов и многие другие.

В докладах секции, а также в развернувшейся дискуссии было определено, что в рамках проблем современного образования теоретически актуальными следует считать развитие междисциплинарных подходов к исследованиям, в основной своей массе психолого-педагогическим с включением философских, антропологических, богословских, социологических, нейропсихологических и других теорий. Подобный междисциплинарный подход в теоретических исследованиях обеспечивает целостное видение целей и содержательных смыслов не только в сфере воспитания (например, духовно-нравственного воспитания и самоорганизации учащихся), но и обучения людей разного возраста и возможностей, связанного с выделением приоритетов обучения взрослых и уточнением целесообразности смены образовательной парадигмы в обучении людей со специальными возможностями. Значимой с точки зрения практической деятельности психолога следует считать проблему экспертной оценки и введения в практическое использование профессиональных психолого-педагогических методик, технологий и обучающих программ.

В ходе работы секции участниками была констатирована необходимость в создании общедоступного отечественного информационного «банка» психолого-педагогического инструментария. При этом эффективность и содержательная ценность инструментов психолого-педагогического воздействия должна быть подтверждена профессиональной экспертизой.

В целом представленные на секции доклады позволяют определить новые перспективные разработки в рассмотренной области науки и практики. Участники отметили перспективность изучения таких вопросов, как влияние на функциональную динамику мозговой активности конкретных стратегий обучения и психолого-педагогических технологий, оценка эффективности использования технологических средств по оптимизации адаптации студентов к обучению, поиск специфики в подготовке преподавателей для проектного или проблемного обучения взрослых.

Работа секции «**Теоретические проблемы психофизиологии**» (руководитель: В. Д. Балин) заинтересовала более 50 человек. Было заслушано шесть докладов.

Работа секции была открыта докладом В. Д. Балина, посвященным теоретическим проблемам психофизиологии: рассматривались отличительные черты, характерные для Ленинградской (Санкт-Петербургской) научной психофизиологической школы. Доклады М. А. Прилипко, М. А. Локотковой, И. А. Горбунова, К. А. Чепиковой и М. Р. Зайнутдинова были посвящены проблеме моделирования разных психических явлений. Моделирование в настоящее время рассматривается как новый современный этап в традиционных системных исследованиях. Для создания моделей требуется использование накопленного эмпирического и теоретического материала, что способствует интеграции и обобщению психологического знания. Данное обстоятельство начинает проявляться в новых психологических и психофизиологических исследованиях. Так, ученые-исследователи Санкт-Петербургской школы работают в русле указанного нового направления на протяжении последних нескольких лет, что позволило расширить наши знания в указанной области и привнести новые взгляды на традиционные вопросы. Доклад М. В. Петрова был посвящен исследованию с применением метода вызванных потенциалов, регистрируемых у больных шизофренией. При этом полученные материалы были использованы для построения новой модели процесса переработки поступающей извне информации в норме и при шизофрении.

В ходе дискуссии по итогам выступлений было определено, что обучение применению процедур моделирования в рамках психологии в целом и в психофизиологических исследованиях в частности актуально, однако требует достаточно хорошей математической подготовки специалистов. В связи с этим участниками секции было сформулировано предложение по оптимизации различного рода образовательных программ.

В рамках секции «**Теоретические проблемы социальной психологии**» (руководитель: А. Л. Свенцицкий) было сделано девять докладов. Всего в работе секции приняло участие 34 человека.

В ходе работы секции было выделено несколько центральных проблем. Одна из них — проблема, связанная со снижением уровня доверия между людьми. В докладе по указанной проблеме были представлены результаты исследования, направленного на выявление наиболее эффективной организационной стратегии в ситуации кризиса с целью сохранения доверия к отрасли производства, бренду,

руководству и персоналу компании. Следующая проблема — проблема техники и технологии эмоциональной регуляции социального поведения, а также вопросы просоциального поведения личности, личностной идентичности и жизненного пути. Было отмечено, что изменение геополитической ситуации в связи с украинскими событиями вызвало изменения в социальных представлениях россиян об украинцах, американцах, европейцах и о себе самих. Произошло изменение идентификационных критериев, переписывание «социальных портретов» и смена «присвоенного» личностью места в системе идентификаций. В докладе о социально-психологической интерпретации личности как процессе актуализации в сознании людей связей внешне проявляемых признаков человека с психологическими качествами его личности выделена гносеологическая структура данной интерпретации, которая состоит из трех уровней: индивидуально-психологического, социально-психологического и социального. Был проанализирован опыт применения нарративного подхода в исследовании жизненных ситуаций и смысловых ориентаций личности. Описаны его возможности в изучении значимых ситуаций и этапов формирования индивидуальности. Исследование обнаружило причинно-следственные связи между значимыми для человека событиями, смысловыми ориентациями и способностью к интеграции своего жизненного опыта.

Участниками секции были рассмотрены и вопросы влияния культуры различных этносов России на гендерное поведение, а также проблемы семьи и брака. В первую очередь следует отметить тенденции к демократизации семейных отношений, либерализации семейных ролей, возрастанию психотерапевтической функции семьи. В одном из докладов были рассмотрены результаты исследования социально-психологических установок молодых людей по отношению к их будущей семье и браку. Важными факторами формирования и проявления семейных установок являются ценностные ориентации, атрибуция ответственности, а также образ родительской семьи.

В работе секции «**Фундаментальные проблемы развития индивидуальности**» (руководитель: Л. А. Головей) приняло участие 48 человек. Было заслушано 19 докладов.

Секция была посвящена проблемам развития индивидуальности человека. При этом участники секции постановили, что изучение развития человека возможно только с позиции дифференциальной психологии, с позиции индивидуальных траекторий развития, индивидуальных особенностей. В представленных на секции докладах были отражены проблемы развития индивидуальности в разные возрастные периоды, начиная от раннего возраста и заканчивая периодом старения. Было отмечено, что проблематика исследований, проводимых в России по данному научному направлению, достаточно разнообразна. Среди прочего рассматриваются вопросы изучения интеллектуального развития в дошкольный период, соотношения обучения и умственного развития, особенностей временной перспективы подростков, психологической автономии личности студентов на разных этапах обучения в вузе, взаимосвязи музыкальных предпочтений с особенностями личности студентов, проблемы формирования сексуальной идентичности, осмысленности жизни и психологического благополучия взрослых, ресурсов позитивного развития в период зрелости и старения, отношения к пожилому возрасту.

Наиболее актуальным с точки зрения науки и практики представляется ряд проблем. В частности, проблема психологического благополучия личности, но не в клиническом аспекте, а в аспекте нормативного развития. В частности, в докладах секции была предпринята попытка очертить круг параметров, которые составляют психологическое благополучие личности. Исследования показывают, что высокий уровень осмысленности соотносится с более выраженными характеристиками психологического благополучия. Показателем психологического благополучия может выступать, наряду с удовлетворенностью жизнью, доверие к себе и окружающему миру. Так, показано, что у подростков, проживающих в семьях и в детском доме, показатели удовлетворенности не отличаются, но показатели доверия выше у подростков, проживающих в семье. Еще одной, не менее актуальной проблемой выступает проблема ресурсов позитивного развития в период старения. В ряде исследований показано, что одним из факторов развития в этот возрастной период выступают путешествия. Пожилые люди, которые много путешествуют, испытывают большую удовлетворенность жизнью.

Представленные на секции исследования обладают научной новизной, поскольку освещают недостаточно изученные, но имеющие большую научную и практическую значимость вопросы. Прежде всего стоит отметить исследование психологической автономии личности студентов на разных этапах обучения в вузе, факторов, формирующих отношение к пожилому возрасту, исследование личностной и адаптационной зрелости в спектре факторов индивидуального развития.

В рамках секции **«Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: проблемы и перспективы»** (руководители: Н. Е. Водопьянова, Е. А. Родионова) было сделано семь докладов. Всего в работе секции приняло участие 13 человек.

На секции были представлены доклады с проблематикой в области психологического обеспечения профессиональной деятельности. В докладах четко прослеживалась связь научных исследований, а также теоретических положений фундаментальной психологии с актуальными задачами, стоящими перед специалистами-практиками: проблемы профессионального здоровья специалистов, компетенций руководителя и специалистов, показатели успешности и психологические факторы, обеспечивающие успешность в профессиональной деятельности специалистов разного уровня. Особый интерес вызывал доклад профессора А. Н. Фоминовой, посвященный анализу факторов оптимизации психологического состояния профессионала.

Специфической особенностью работы секции стало отражение междисциплинарных связей в исследованиях: педагогических технологий, нанотехнологий, медицины, экономики и менеджмента. Была отмечена потребность в активной интеграции результатов исследования в практику: все выступающие и докладчики соотносили рассматриваемые феномены с возможностью использования результатов исследования в практической деятельности, предлагали пути повышения эффективности деятельности профессионалов-специалистов на основе учета психологических факторов, представляя участника бизнес-процесса как активного субъекта деятельности.

По каждому докладу велись научные дискуссии, демонстрирующие интерес аудитории к обозначенным проблемам. В целом, работа секции была насыщенной

и полезной для всех присутствующих. Среди наиболее актуальных вопросов, обозначенных докладчиками и выступающими в процессе обсуждения, были: выделение психологических факторов профессиональной успешности и эффективности, научный анализ этих понятий; необходимость со стороны специалистов-психологов более активного включения в разработку критериев эффективности при опоре на личностные характеристики и активную роль субъекта профессионального процесса. Была подчеркнута значимость исследований и разработки профессионально важных качеств, моделей профессиональных компетенций современного специалиста в условиях динамичной экономической и политической ситуации, в которых находятся современные организации и специалисты.

На секции **«Современные направления организационной психологии»** (руководитель: С. А. Маничев) было заслушано девять докладов. В работе секции приняло участие 62 человека.

Работа секции позволила отметить высокую актуальность для современной России исследований, проводимых в рамках организационной психологии и направленных на повышение эффективности функционирования организаций, сохранение физического и психического здоровья работников, повышение психологического благополучия, удовлетворенности трудом. Также отмечена актуальность исследований управления персоналом посредством адекватного мотивирования, формирования организационной культуры, изучения факторов успешной управленческой деятельности, ответственности и свободы работников. При этом следует продолжать исследования удовлетворенности трудом и факторов, ее обуславливающих, таких как ценности работников, гарантированность занятости, рациональная организация рабочей среды.

Участники секции определили, что новым трендом в российской организационной психологии является выделение практических направлений по формированию психологического благополучия персонала. К ним относятся программы «Антистресс на рабочем месте» и «Практика благополучия», которые могут реализовываться в компаниях любого профиля. При этом программы ориентированы на достижение высоких показателей деятельности при сохранении физического и психического здоровья работников. Заслуживает внимания направление исследований поведенческих технологий при трудоустройстве выпускников высших учебных заведений, выбор коммуникационных каналов которых не совпадает с выбором работодателей. Отрадно, что продолжают исследования профессиональной карьеры работников в рамках биографического подхода, который ориентирован на отбор персонала с учетом ключевых факторов биографии, способствующих успешной деятельности работника.

На секции **«История отечественной психологии XX века: война и мир (В честь 70-летия Победы в Великой Отечественной войне)»** (руководитель: Н. А. Логинова) было заслушано десять докладов. Всего в работе секции приняло участие 35 человек. Следует отметить, что в рамках конференции «Ананьевские чтения» секция по истории психологии была организована впервые.

Часть докладов была посвящена участию психологов в Великой Отечественной войне. В докладах было показано, что в нашей стране психологическая наука к началу войны оформилась на базе марксизма. В ней был накоплен теоретический и эмпирический материал, подготовлены кадры, которые были способны решать

практические задачи военного времени. В докладах участников особое внимание привлекло описание решения следующих задач: восстановление психофизиологических функций, пораженных вследствие боевых контузий и ранений (доклад Е. В. Левченко); маскировка градостроительных объектов; воспитание характера воина; укрепление боевого духа в войсках; участие психологов в подготовке военных летчиков и разведчиков; создание военной техники. А. Н. Ждан в своем докладе показала, как надежная теоретическая база советской психологии способствовала успешному внедрению психологии в практику. В свою очередь практическая работа обогащала теорию, особенно нейропсихологию. С. А. Богданчиков обратился к биографиям и воспоминаниям участников войны и нашел немало фактов, касающихся военной психологии. Н. А. Логинова представила результаты историко-психологического анализа деятельности ленинградских психологов в блокадном городе и в эвакуации. Выступавшие по военной тематике отметили, что в разгар войны была учреждена Академия педагогических наук, открыты отделения психологии в МГУ и ЛГУ (СПбГУ). Психологическая наука выжила, утвердилась, но понесла большие человеческие потери, особенно это характерно для научных и образовательных учреждений Ленинграда.

Кроме докладов на военную тематику были представлены и другие. Так, Н. Ю. Масоликова посвятила свой доклад ряду вопросов в такой мало разработанной области, как русское психологическое зарубежье. В продолжение темы прозвучал доклад Э. В. Тихоновой о пражском периоде жизни философа и исследователя творческой деятельности И. И. Лапшина, бывшего профессора Петербургского университета. Интерес вызвал и доклад А. А. Меденкова, который рассказал о многолетней деятельности психологов Г. М. Заракковского, Б. Ф. Ломова, В. Ф. Рубахина в авиакосмической отрасли страны. С. В. Морозова и И. А. Горбунов поделились новыми знаниями об использовании математических методов в российской психологии. И. А. Мироненко представила факты и соображения о состоянии проблемы целостного человека в зарубежной психологии. Взгляд на современную российскую психологию из-за рубежа был отражен в письменном докладе А. Ясницкого.

По итогам обсуждений было решено создать сайт по истории российской психологии, поставить вопрос о создании лаборатории истории психологии в СПбГУ, продолжить работу секции истории психологии в рамках конференции «Ананьевские чтения», активно публиковаться в зарубежных психологических журналах, привлекать научную молодежь к психолого-историческим исследованиям, создавать современные учебные пособия о психологии в России. Участники отметили хорошую организацию, благожелательную атмосферу и уважительный, заинтересованный тон дискуссии на секции и всей конференции.

В работе секции «**Теоретические проблемы и практические задачи психологии спорта**» (руководитель: А. Е. Ловягина) приняло участие 56 человек. Было заслушано 15 докладов. Также в рамках работы секции был организован мастер-класс приглашенного специалиста.

Доклады секции были посвящены проблемам психологического сопровождения в детско-юношеском спорте и в спорте высших достижений. Молодыми учеными-исследователями были изложены результаты эмпирических исследований по вопросам совершенствования внимания в процессе решения двигательных задач, мотивации занятий спортом, психической саморегуляции спортивной деятельно-

сти. В докладах Г. Д. Горбунова, В. К. Сафонова, Е. Е. Хвацкой затрагивались проблемы организации психологического сопровождения в тренировочном процессе и на соревнованиях, анализировались отечественные и зарубежные подходы в данной области. Н. Л. Ильиной был сделан доклад по материалам Европейского конгресса спортивных психологов, освещавший основные направления работы европейских психологов в спорте. Также участники секции смогли принять участие в работе мастер-класса О. В. Тиуновой «Совместный анализ полученного опыта побед и поражений», в значительной степени привлечшего внимание аудитории.

По итогам работы секции можно сказать, что наиболее актуальными представляются вопросы организации взаимодействия психолога с тренером, а также индивидуализации психологической помощи спортсменам. Рассмотрены материалы современных исследований психологических защит и копинг-стратегий спортсменов, отношения тренера к психологическому сопровождению и поведения родителей юных спортсменов, роли анализа побед и поражений на спортивных соревнованиях. Активно обсуждались модели работы спортивного психолога и организация психологической службы в сфере физической культуры и спорта.

В рамках работы секции «**Рискованное поведение как предмет изучения в психологии**» (руководитель: А. В. Шаболтас) было сделано шесть докладов. В работе секции приняло участие более 50 человек. При этом четыре из шести докладов, представленных на секции, затрагивали проблематику рискованного поведения по отношению к ВИЧ. Так, например, одно выступление было посвящено личностным факторам восприятия жизни у лиц с химическими зависимостями; в другом же докладе было описано исследование представлений о чрезвычайной ситуации у курсантов Университета МЧС, как участвовавших, так и не участвовавших в ликвидации последствий ЧС.

Если судить по количеству выступлений на секции, то наиболее актуальной проблематикой исследований, проводимых в России, как в научном, так и практическом плане, является проблематика ВИЧ-ассоциированного рискованного поведения. Современные исследования в области профилактики ВИЧ/СПИД проводятся не только на выборке основных ВИЧ-уязвимых групп населения, таких как: лица, употребляющие наркотики инъекционным путем; мужчины, имеющие секс с мужчинами; работники коммерческого секса, но и в общей популяции. В частности, доклад А. В. Шаболтас был посвящен исследованию метода экспресс-тестирования на ВИЧ как способа профилактики в общей популяции женщин. Также в связи с тем, что в России, и в Петербурге в частности, уже проживает достаточно большое количество ВИЧ-позитивных людей, представляется актуальным изучение рискованного сексуального поведения данной группы населения, так как именно рискованное сексуальное поведение на сегодняшний момент является основной причиной новых случаев инфицирования ВИЧ. Доклады А. Ф. Махаматовой и О. В. Кольцовой достаточно подробно раскрыли данную проблематику. Доклад Г. Е. Ураевой о перспективах развития дистантных программ вторичной профилактики ВИЧ продолжал тематику активной профилактической работы с ВИЧ-позитивными людьми с использованием интернет-технологий. Данная тематика обладает несомненной новизной и практической значимостью в современных условиях, характеризующихся как ростом числа ВИЧ-позитивных в общей популяции, так и широкой доступностью для населения Интернета.

В целом работа секции позволила выделить основные актуальные и обладающие новизной и практической значимостью научно-практические исследования в области рискованного поведения в отношении ВИЧ-инфекции.

На секции **«Теоретико-методологические проблемы психотерапии и психологического консультирования»** (руководители: В. А. Абабков, Г. Л. Исурина) было заслушано 11 докладов. В работе секции приняло участие 42 человека.

Проблематика докладов, сделанных на секции, отражает основные тенденции и проблемы развития современной психотерапии и психологического консультирования: теоретическая обоснованность, разработка новых методических подходов, выявление нозологической специфики, изучение эффективности вмешательств.

Ряд докладов был посвящен теоретико-методологическим проблемам клинико-психологических вмешательств, а также формированию новых подходов в отечественной психотерапии, в частности, разработке новой психотерапевтической модели — аналитико-катарктической психотерапии эмоциональных расстройств. Наличие подобных докладов можно расценить как явный признак понимания психологами значимости и важности разработки теоретических основ клинико-психологических вмешательств, без чего невозможно их дальнейшее развитие и оптимизация.

Наибольшее количество докладов было посвящено представлению новых или недостаточно распространенных методов психотерапии и психологического консультирования, в частности различных краткосрочных вмешательств (являющихся распространенными за рубежом, но явно недостаточно используемых в нашей стране), направленных на профилактику или мотивирование к различным видам последующего лечения. В докладах был представлен анализ этих методов с точки зрения их теоретической обоснованности, целей и задач, специфики работы с конкретными контингентами и, что особенно ценно, были представлены результаты эмпирических исследований эффективности этих вмешательств.

Отдельные выступления были посвящены специфике психотерапии, психологического консультирования, психологической помощи и долгосрочного и краткосрочного психологического сопровождения различных нозологических групп и здоровых лиц с определенными психологическими проблемами. Осознание необходимости адаптации клинико-психологических вмешательств к специфике различных контингентов, безусловно, может рассматриваться как позитивная тенденция.

В работе секции **«Современные проблемы исследований и практики в консультативной психологии»** (руководитель: В. О. Аникина) приняло участие 44 человека. Было заслушано семь докладов.

Консультативная психология — это направление практической психологии. Соответственно, подавляющее число докладов на секции было посвящено таким аспектам практической деятельности психолога, как особенности работы психолога с детьми, трудности осознания своих сильных сторон и ограничений, чувствительность психолога и др. Стоит отметить актуальность исследований, посвященных использованию современных средств связи: скайп и интернет-чат в консультировании. В частности, важным является понимание возможностей и ограничений такого формата консультирования. Другим ключевым направлением является работа со смежными специалистами в помощи детям и их семьям — с воспитателями

детских садов (в том числе интегративных), с врачами поликлиник, где консультант не только работает непосредственно с клиентом (семьей), но и обучает других специалистов навыкам наблюдения за детьми и их родителями, диагностики зон, требующих психологической работы. Отдельно хочется отметить психологическую работу с родителями как важный элемент помощи ребенку.

В ходе дискуссии участники отметили достоинства и недостатки новых перспективных форм работы психолога-консультанта: работу в формате интернет-консультирования. Общение через Интернет — это очень распространенный способ современного общения, и клиенты ожидают, что консультант сможет использовать этот формат.

В работе секции «*Психология жизненного пути: экзистенциальный и феноменологический подход*» (руководители: Н. В. Гришина, Ю. Е. Зайцева) объединились 67 участников. Было заслушано семь докладов, вызвавших живой интерес и спровоцировавших плодотворную дискуссию.

В рамках работы секции были представлены доклады, отражающие методолого-теоретическое состояние исследований по проблематике секции: проанализированы субъектно-аналитический и нарративный подходы. В докладах были представлены результаты крупных эмпирических исследовательских проектов (исследования социально-когнитивных механизмов становления и развития личности, таких как ранние дезадаптивные схемы (Дж. Янг), стиль конструирования идентичности (М. Берзонский), временная перспектива (Ф. Зимбардо) и их связи с особенностями репрезентации жизненного пути, анализа взаимосвязи социально-культурного и индивидуального пласта в пространстве жизненного пути человека). Также внимание было уделено историческому и актуальному социально-культурному контексту становления научного сообщества, работающего в экзистенциальной и феноменологической проблематике.

В начале работы секции с докладом выступил главный научный сотрудник ИП РАН В. В. Знаков. В его докладе «Субъективно-аналитическая психология понимания мира человека» было продолжено обсуждение проблем понимания и постижения человеком окружающего мира, начатое в пленарном докладе. Большой интерес у аудитории вызвал доклад Ю. Е. Зайцевой на тему «Стиль идентичности в автобиографическом Я-нарративе», в котором были обозначены основные подходы и современное понимание идентичности, а также представлен нарративный подход к изучению идентичности, в частности в автобиографическом нарративе. Тема идентичности была продолжена в докладе А. Н. Исаевой «Временная перспектива у лиц с различными стилями идентичности». Следующий доклад был связан с темой жизненного пути, также заявленной в названии секции: О. В. Курышева выступила с сообщением «Нормативные характеристики структурирования жизненного пути в период взрослости». Кроме того, в двух докладах (М. В. Галимзянова, Е. Д. Смышляева; И. А. Курусь) был представлен феноменологический подход к изучению страхов и кризисных переживаний. В заключение работы секции Н. В. Гришина выступила с сообщением «Экзистенциальная психология в пространстве современной психологии», который был посвящен становлению экзистенциального подхода в психологической науке, трудностям и перспективам его развития.

В рамках каждого выступления на секции было обсуждено современное состояние психологии как науки, работающей с новыми психологическими про-

блемами современного человека, живущего в чрезвычайно изменчивом, пластичном, даже «текучем» мире; человека, субъектность которого становится ответом на многочисленные вызовы, требующие принятия решений, выработки гибких и индивидуализированных стратегий переработки информации о себе, сообществах и социуме в целом. Такой «изменяющийся человек в изменяющемся мире» переживает и осмысляет себя как субъекта своей жизни, строя свой жизненный мир и изучая его. Психологи же вынуждены искать новые адекватные способы исследования этого мира и со-бытия при столкновении с кризисами его преобразований. При подведении итогов работы был отмечен огромный интерес, проявленный к тематике работы секции. В докладах, прочитанных в ходе работы секции, были затронуты все заявленные в названии темы — психология жизненного пути, экзистенциальный и феноменологический подходы.

На секции «**Интеллектуальный потенциал человека: психологические и социокультурные аспекты**» (руководители: О. В. Щербакова, М. В. Осорина, М. А. Холодная) было заслушано шесть докладов. В работе секции приняло участие 50 человек.

Доклады, представленные на секции, были посвящены различным аспектам формирования и проявления интеллектуального потенциала человека в социокультурном контексте. Все доклады были основаны на оригинальных исследованиях, темы которых отличались самобытностью и научной смелостью. Так, они были посвящены изучению функций повседневного фантазирования взрослых, проблемам формирования научных математических концептов у студентов вузов и роли образного языка в этом процессе, использованию оригинальных методик интеллектуальной диагностики, особенностям структуры интеллекта у младших школьников-билингвов и монолингвов, функциональному состоянию мозга в процессе понимания метафор разных типов.

В ходе работы секции был затронут широкий круг проблем, связанных с различными аспектами функционирования человеческого интеллекта. После выступления докладчиков была организована общая дискуссия, на которой участники обсудили наиболее актуальные вопросы. Живой интерес вызвало обсуждение социально-исторических детерминант становления интеллектуального ресурса в российском культурном пространстве (в частности, проблемы снижения качества образования, влияние подготовки к ЕГЭ на интеллектуальную самостоятельность учащихся и т. п.) и возможных путей преодоления существующих трудностей.

В работе секции «**Современные проблемы детской клинической психологии**» (руководитель: Н. Л. Плешкова) приняло участие 25 человек, заслушавших шесть докладов.

В ходе работы секции были представлены доклады, демонстрирующие как результаты научных исследований в области детской клинической психологии, так и результаты применения теоретических подходов на практике. Наряду с преподавателями и научными сотрудниками СПбГУ в дискуссии принимали участие студенты старших курсов, аспиранты факультета психологии, что сделало обсуждение докладов оживленным и содержательным.

Доклады студентов специализации «Клиническая психология детей и родителей» А. Летуновской и Ю. Коршиной содержали информацию о речевом развитии

детей раннего возраста, а также о специфике развития исполнительных функций у детей, проживающих в условиях депривации (в домах ребенка). Были представлены результаты пилотных исследований, полученных в ходе реализации гранта Правительства Российской Федерации «Влияние ранней депривации на биологические показатели развития ребенка». Полученные данные свидетельствуют о том, что развитие исполнительных функций у детей из домов ребенка имеют свою специфику по сравнению с детьми этого возраста из обычных семей. Подобные исследования проводятся в Российской Федерации впервые и позволяют наиболее подробно описать специфику развития детей в сиротских учреждениях. М. Ю. Васильева в своем докладе познакомила участников секции с новейшими исследованиями в области восприятия языка детьми младенческого возраста. В докладе Н. Л. Плешковой был представлен обзор современных исследований, в которых изучался синдром нарушения внимания и гиперактивности как у детей, так и у взрослых в связи с их социальными отношениями. Данная тема в ее практическом аспекте разрабатывается Н. Л. Плешковой в рамках сотрудничества с Университетом Хельсинки.

В ходе работы секции развернулась оживленная дискуссия между участниками: учеными-исследователями, профессиональными психологами-практиками, студентами и преподавателями.

На секции «*Психологическое сопровождение в судебной практике*» (руководитель: С. В. Горбатов) было заслушано девять докладов. Всего в работе секции приняло участие 42 человека.

Тематика выступлений освещала методологические и теоретические проблемы психологического сопровождения в судебной практике в целом (доклад В. В. Дегибалт, Н. В. Богданович), а также в таких областях, как судебно-психологическая экспертиза, психологическое сопровождение осужденных к наказанию, не связанному с лишением свободы, психологическое сопровождение несовершеннолетних в процессе проведения судебно-следственных действий. Как показал анализ исследований в данной области, понятие «психологическое сопровождение» хорошо разработано в психологии образования, в клинической психологии, но в области юридической психологии оно имеет свою специфику, что требует должного осмысления.

Анализ выступлений участников позволяет говорить о новизне представленных исследований, а также об актуальности обобщения практического опыта, накопленного психологическими службами уголовно-исполнительных инспекций и службами межведомственного взаимодействия, для разработки концепции психологического сопровождения в судебной практике и методических рекомендаций, необходимых для совершенствования подготовки психологов в этой востребованной области практики.

На секции «*Психология и культура*» (руководители: О. И. Даниленко, О. С. Михалюк) было заслушано восемь докладов. В работе секции приняло участие 30 человек. Выступления на секции содержали результаты теоретических и эмпирических исследований отдельных аспектов фундаментальной научной проблемы влияния культуры на формирование психики человека.

В представленных докладах был освещен широкий спектр проблем. Так, практики трансформации сознания в буддийской культуре рассмотрел С. Л. Бурмистров. Эта тематика приобретает особую значимость в связи с актуализацией

проблематики философии сознания в современной англоязычной философии и ростом интереса к нейробиологическому аспекту проблемы сознания. В своем выступлении М. В. Иванов представил собственную концепцию основных культурно-психологических ориентаций личности. Результаты эмпирического исследования с использованием разных методов показали присутствие этих ориентаций у современного молодого человека, а также их связь с предпочитаемыми способами поведения, выбором художественных произведений, реакцией на обратную связь при решении когнитивных задач. В продолжение этого доклада О. И. Даниленко описала результаты исследования, в котором для определения степени представленности каждой из ориентаций у современных студентов использовалась оригинальная методика «Любимые пословицы». Были обнаружены превалирование сентименталистской ориентации и наименьшая выраженность классицистической ориентации в исследованной выборке. Выявлено наличие взаимосвязей каждой из ориентаций с определенными ценностями личности. Выступление Ю. Л. Проект было посвящено тому, как жизненные ориентации подростков, живших в разные периоды истории советской России, отражались в их посланиях. Использовался контент-анализ текстов с помощью компьютерной системы ВААЛ. Выявлены различия ключевых составляющих жизненных ориентаций подростков в периоды нарастания неопределенности и общественного напряжения и относительной стабильности советской истории. О. С. Михалюк представила данные совместного российско-японского кросс-культурного исследования взаимосвязи агрессии и депрессии. Работа по переводу и валидации японского опросника позволила получить инструмент, который можно применять и на российской выборке. Полученные при этом результаты подтвердили гипотезу о том, что подавленная (непроявленная) агрессия может приводить к депрессии. Результаты эмпирических исследований были отражены в выступлениях аспиранток из Китая. Сюй Идандь показала, что ряд важнейших традиционных ценностей не является приоритетным для современных китайских студентов, однако большинство традиционных ценностей сохраняет свою значимость. Ли Цзыхань изучала отношение китайских студентов к этикету. Было выявлено, что наиболее высоко студенты ценят правила этикета за то, что их соблюдение позволяет обеспечить «сохранение лица» участников общения. Мотивационные и общественные основы гетеризма как формы досугового поведения в историческом и межкультурном аспекте были раскрыты в выступлении А. А. Сукало.

В работе секции «*Психология искусства*» (руководитель: В. А. Дмитриева) приняло участие 55 человек. Было заслушано 11 докладов.

В рамках секции были представлены эмпирические исследования и теоретические разработки в области психологии искусства по нескольким направлениям: изучение формы и идеи художественного произведения, отражение жизненного пути автора, восприятие произведения искусства, практические аспекты применения искусства в психологической практике. Одним из важных акцентов в докладах стало соединение теоретических и практических вопросов. При этом практические аспекты докладов затрагивали такие виды искусства, как изобразительное искусство, кино, музыка, танец. Ряд докладов секции был посвящен восприятию кинофильмов различной целевой аудиторией и методикам применения кинофильма для проведения психологического консультирования, восприятию изобразитель-

ного искусства и процесса творчества, включая психологические особенности восприятия абстрактной живописи, а также восприятию музыки.

Проблема определения «искусства» и «антиискусства» вызвала живой отклик аудитории и позволила обозначить такой важный раздел психологии искусства, как изучение критерия художественного творчества и художественного восприятия, что тесно связано с огромным потенциалом искусства в развитии творческих способностей индивида и формировании целостной аутентичной личности. В ходе дискуссии участники обсуждали проблемы художественного восприятия и художественного творчества, которые приобретают в XXI в. особое звучание в связи с тем, что искусство все больше становится неотъемлемой частью повседневного опыта человека. Множество исследований в области психологии искусства подтверждают значимость этого раздела психологической науки и, одновременно, сложность анализа и интерпретации полученных данных.

В работе секции **«Семейные отношения: формирование, коррекция, методы исследования»** (руководитель: В. Н. Куницына) приняло участие 50 человек. Было заслушано восемь докладов.

Спектр докладов, заявленных в рамках секции, отражает широту проблемного поля психологии семейных отношений. Характер этого поля отличается следующими особенностями: углубление сравнительно разработанных областей (например, факторы риска в развитии ребенка в зависимости от жесткого обращения с ним; различного рода девиации, связанные с неблагополучием семейных отношений; особенности межпоколенных и родственных отношений в семье); установление междисциплинарных связей с другими областями знания (в частности, с педагогикой в контексте проблемы семейного воспитания; с возрастной психологией через анализ межвозрастных отношений; с психологией среды в рамках рассмотрения пространственных факторов супружеской совместимости и семейного благополучия); разработка новых вопросов (например, психология межвозрастных отношений в семье, психология интимного общения, психология дома, психология гостеприимства, психология заботы).

Было отмечено, что в теоретическом отношении по-прежнему актуальным остается вопрос о критических этапах воздействия семьи на формирование устойчивых свойств личности, о социально-психологических факторах совместимости супругов. В то же время, при всей значимости изучения негативного влияния семьи в развитии личности, встает вопрос о смещении акцента и на разработку исследовательской программы позитивного вклада семьи в формирование личности. Эта программа включает аспект трансляции нравственных ценностей в семье, проблему психологии любви и заботы, психологию доверия, психологию внутрисемейного общения, то есть всего того, что можно обозначить социальным потенциалом семьи. В прикладном аспекте встает ряд задач по методам диагностики семейных отношений для выявления проблем в супружеской, детско-родительской, sibлинговой подсистемах, по разработке программ коррекционного вмешательства и минимизации противоречий между близкими людьми. Все эти аспекты в той или иной степени затрагивались в выступлениях докладчиков. Больше половины докладов содержали оригинальный авторский взгляд на рассматриваемую проблему. В связи с этим можно отметить концепцию межвозрастных отношений в семье, концепцию семейного уклада, методологию изучения внутрисемейных отношений, концепцию интимного общения.

Ряд исследований выполнен в рамках поддержанных грантами научных проектов, что отражает востребованность представляемых результатов и их новизну.

В ходе работы конференции было проведено комплексное мероприятие, включающее в себя лекцию В. И. Слободчикова **«Психология становления и развития человека в образовании»** и круглый стол **«Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования»** (руководители: Н. В. Бордовская, А. Д. Наследов). В мероприятии приняло участие более 100 человек, при этом активное участие в круглом столе приняло 15 человек.

В лекции В. И. Слободчикова затрагивалась проблема психологии человека в целом, а также рассматривались вопросы психологии образования и развития человека. Слушателям была адресована идея о том, что одним из ключевых способов решения данных вопросов является обращение к психологической антропологии, в том числе на основе работ Б. Г. Ананьева. Базовыми понятиями при этом являются: субъективная реальность с представлениями знания о предмете (внешнее знание) и знание по предмету (внутреннее знание); духовность, нравственность, этический слой сознания как особая категория и телесность. Рассматривались вопросы субъект-субъектных отношений в образовании как основы собственно развития человека. Важность для практики заключается в выделении возрастнo-сообразной деятельности, содержания образования, с учетом индивидуальных норм развития. Отдельно рассматривается само понятие «образование»: как отдельная сфера жизнедеятельности, самостоятельная область жизни; как универсальный способ трансляции культурного образа, как дар одного поколения другому; как всеобщая и культурная форма становления человека, то есть образование способных к саморазвитию. Обозначена проблема современного образования как сферы услуг, по заказу бизнеса, в частности, и появления менеджмента в образовании как адекватная задача, а также заимствование существующих по сути понятий. Современная модернизация образования понимается как обновление, но не как развитие, следовательно, основная проблема в заикливании на освоении «новых понятий». Видится проблема практики прежде всего. Забыт смысл самого определения образования как гуманистического и гуманитарного понятия, то есть «очеловечивания», «видения человека в человеке».

По завершении лекции была организована работа круглого стола, где обсуждались актуальные на сегодняшний день проблемы: инклюзивное, интегрированное, включенное обучение детей в системе дополнительного образования с актуальностью и необходимостью включения управленческого ресурса и привлечения партнеров — образовательных организаций; психология чтения, понятия «образование» и «просвещение» и проблема экранной культуры; государство и школы. По итогам работы круглого стола выделено проблемное поле: подготовка педагогов и семья.

Также в рамках конференции была организована работа круглого стола **«Психология религии: междисциплинарный подход»** (руководитель: В. Ф. Федоров). В работе круглого стола принял участие 51 человек. Следует отметить, что в дискуссии участвовали представители как светских научных и образовательных учреждений, так и учреждений духовного просвещения. Выступило 15 человек.

В работе круглого стола был представлен широкий конфессиональный спектр: атеисты и агностики, православные, католики, мусульмане и представители новых

религиозных движений, являющиеся академическими специалистами-психологами. Состав участников был международным, поскольку две участницы представляли науку и практическую психологическую и антиэкстремистскую деятельность в Казахстане.

Основными направлениями дискуссии были три темы: необходимость и актуальность развития научно-образовательного направления «Психология религии»; состояние мировой психологической науки по указанному направлению; необходимость создания российской ассоциации исследователей направления «Психология религии». Такая необходимость вытекает из опыта участия российских психологов в работе Международной ассоциации психологии религии, которой в 2014 г. исполнилось 100 лет. Трое из выступавших на круглом столе уже несколько лет включены в деятельность этой ассоциации.

Потребность в обсуждении в рамках конференции необходимости развития направления была обусловлена имеющимся опытом сотрудников кафедры психологии кризисных и экстремальных ситуаций в области преподавания дисциплин «Психология этнорелигиозных конфликтов» и «Психология религиозного экстремизма». Кроме того, примером заинтересованности общества и ее актуальности стало обращение заказчиков курса «Новые технологии управления» для топ-менеджеров включить в программу блок «Духовно-религиозные факторы развития личности и эффективности деятельности».

По мнению участников, заседание круглого стола было успешным и плодотворным. Были установлены необходимые контакты по научно-образовательному сотрудничеству; единодушно поддержана инициатива по организации Российской ассоциации исследователей психологии религии. Выдвинуто предложение о сохранении и поддержании научных контактов с психологическими службами духовных высших учебных заведений (Православной академией, Римско-католической семинарией, Лютеранской семинарией, Русской христианской гуманитарной академией), а также расширении этого сотрудничества.

В работе круглого стола под названием «**Фундаментальные проблемы политической психологии**» (руководитель: О. С. Дейнека) активное участие приняло шесть выступающих. Гостями круглого стола были 22 человека.

Прозвучавшие на круглом столе доклады и их активное обсуждение показали, что исследования, которые ведутся на кафедре политической психологии, актуальны, находятся в тренде и откликаются на социальный запрос общества. При этом докладчики предложили модели, разработанные на основе своих теоретических и эмпирических исследований, что придало фундаментальности представленным результатам научной работы. В докладах Т. В. Анисимовой и И. А. Самуйловой были предложены обобщения исследований, посвященных новым информационным технологиям политической коммуникации, а также разработанная на их основе модель. В докладе О. С. Дейнека были проанализированы и эмпирически обоснованы предпосылки экстремизма в молодежной среде в странах Евразийского союза. Основания для разработки модели устойчивости власти обсуждались после доклада молодого ученого В. С. Чуйковой, использовавшей в качестве основной выборки участников фан-клубов. Доклад К. К. Бакулевой содержал подробный анализ материалов, посвященных такой новой проблеме, как репрезентация политических категорий в сознании избирателей. Кульминацией мероприятия стало выступление профессо-

ра философского факультета Белградского университета Горданы Йовавич. Ею был предложен доклад, посвященный историческим предпосылкам, психологическим компонентам и психологической культуре холодной войны. Он вызвал интерес зрелых специалистов и молодежи, множество вопросов и комментариев. В обсуждении доклада активно участвовала также Эрнестина Ченф Боксенбаум из Испании.

В рамках конференции была организована работа круглого стола «**Позитивная психология профессионального здоровья**» (руководители: Г. С. Никифоров, Р. А. Березовская), в котором приняло участие 20 человек. Активную дискуссию поддерживало 10 человек.

Развернутые выступления участников круглого стола в полной мере отражали проблематику указанного научного направления и послужили основанием для проведения дискуссии. Были затронуты вопросы понятийной базы, определение понятий «профессиональное здоровье» и «позитивная психология»; рассмотрения их взаимосвязи. Было подчеркнуто, что в современной российской психологии нет, к сожалению, устоявшегося представления и, соответственно, недостаточно психологических исследований о позитивности (позитивных критериях) профессионального здоровья. Данное обстоятельство, в свою очередь, может явиться серьезным препятствием на пути интеграции российской и зарубежной психологических школ в вопросах позитивной психологии профессионального здоровья (выступление Р. А. Березовской). С другой стороны, в выступлении Н. М. Воищевой был сделан исторический экскурс и убедительно продемонстрировано, что истоки позитивного подхода уже имели место в работах выдающихся российских ученых (И. И. Мечников, А. И. Яроцкий, В. М. Бехтерев, А. Ф. Лазурский), о чем нельзя забывать, ориентируясь исключительно на работы М. Селигмана и М. Чиксентмихайи.

Было определено, что наиболее актуальными и перспективными должны стать научные и прикладные исследования, направленные на выявление позитивных критериев профессионального здоровья, а также на разработку программ психологического сопровождения специалистов разных профессиональных групп, учитывающих прежде всего позитивность и ресурсный подход (сообщения Н. Е. Водопьяновой, Н. Е. Старченковой).

В выступлениях всех участников круглого стола отмечалась настоятельная необходимость в конкретизации понятийного аппарата; в увеличении публикаций, делающих акцент на позитивных критериях профессионального здоровья; в разработке собственного психодиагностического инструментария, учитывающего специфику российской выборки.

В целом, подводя итоги работы конференции, можно сказать о реализации поставленных целей, очень активной и плодотворной работе участников и гостей конференции, формулировании значимых решений и выдвижении серьезных предложений по дальнейшему развитию психологической науки в России. Следующая традиционная международная конференция «Ананьевские чтения» будет проводиться в следующем году. Посвящена она будет юбилейной дате — 50-летию факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

Д. В. Ушаков

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПРИНЦИП УНИВЕРСАЛЬНОГО ЭВОЛЮЦИОНИЗМА (ДОКЛАД)¹

В докладе обсуждаются два уровня психологических теорий. Теории первого уровня объясняют те или иные виды поведения за счет особенностей человека. Теории второго уровня используются имплицитно и редко составляют предмет эксплицитного анализа. Они отвечают на вопрос о том, как организованы живые существа, почему психика организована так, а не иначе; они позволяют понять общие принципы, дать мировоззренческие ответы на вопрос, почему человек таков, каков он есть, и определенным образом организовать конкретные психологические исследования. Теоретическую психологию можно определить как совокупность теорий второго уровня. Понятие теоретической психологии фактически говорит о том, что как выдвижение теорий, так и их проверка может эксплицитно соотноситься с концепцией более высокого уровня. Представление о человеке как существе, возникшем в рамках глобальной эволюции, а о психике — как результате самоорганизации взаимодействующих культурных и биологических сил требует другого строения психологической науки.

Ключевые слова: теория и методология психологии, развитие, математическое моделирование.

D. V. Ushakov

THEORETICAL PSYCHOLOGY AND THE PRINCIPLE OF UNIVERSAL EVOLUTIONISM (REPORT AT THE CONFERENCE)

The presentation outlines two levels of psychological theories: Theories of the first level explain certain types of behavior by means of individual peculiarities; and theories of the second level, used implicitly, rarely become the subject of an explicit analysis. These theories of the second level may answer the question of how living things are organized and why the mind is organized in certain ways and not others, they allow us to understand the general principles, provide us with philosophical answers to the question of why a human is what it is and allow us to organize specific psychological research. Theoretical psychology can be defined as a set of theories of the second level. The concept of theoretical psychology denotes that both the formation of theories and their verification may relate explicitly to a higher level of conception. The idea of human as a creature that has risen in the course of global evolution and the idea of mind as a result of self-organization of the interaction between cultural and biological forces, require a different structure of psychological science.

Keywords: theory of psychology, methodology of psychology, development, mathematical modeling.

Дорогие коллеги, прежде всего я благодарю программный комитет за приглашение выступить на этой замечательной конференции в этом великолепном зале.

Я хотел бы продолжить тему теоретической психологии, которую столь интересно развивает Виктор Михайлович Аллахвердов.

Ушаков Дмитрий Викторович — член-корреспондент РАН, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии и психофизиологии творчества, Институт психологии Российской академии наук, Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, 13; dv.ushakov@gmail.com

Ushakov Dmitriy Viktorovich — Corresponding Member RAS, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Psychology and Psychophysiology of creative activity, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences; 13, ul. Yaroslavskaia, Moscow, 129366, Russian Federation; dv.ushakov@gmail.com

¹ Работа поддержана РФНФ, грант № 15-36-11139.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

Для начала предлагаю различить два уровня психологической теории, с помощью которых определю, что понимаю под теоретической психологией. Первый уровень — это теории, которые объясняют те или иные виды поведения за счет особенностей человека. Например, почему этот ребенок таким-то образом решает такую-то задачу — потому что он находится на такой-то стадии развития интеллекта, по Пиаже. Почему человек так себя ведет — потому что у него когнитивный диссонанс. Фактически все существующие экспериментально фундированные теории относятся к этому классу. Теории личности, социального поведения, когнитивных, мотивации и так далее, и так далее.

Возможен другой вид теории, который отвечает на вопрос «Почему люди такие?». Почему люди проходят стадии развития интеллекта, по Пиаже? Почему, например, у них есть эмоции... радости, грусти, ненависти и т. д.? Почему? Их могло бы не быть. Или они, может быть, могли быть другими.

Вот этот род теории в психологии очень редко составляет предмет эксплицитного анализа и более часто используется имплицитно. Примером эксплицитного анализа может быть, скажем, утверждение Аллахвердова: человек есть универсально познающее существо, и для того, чтобы познавать, проверять свое познание, нужно иметь два источника познания. И вот отсюда сознание, бессознательное, одно проверяет другое и так далее. Здесь мы имеем дело с теорией, которая эксплицитно обсуждает, почему так устроено, почему есть сознание и бессознательное.

Почему познавательная деятельность устроена именно так? В имплицитной форме эта проблема присутствует гораздо чаще, чем в эксплицитной. Например, если мы возьмем когнитивную психологию, то когнитивные психологи, вводя понятия, например, кратковременной и долговременной памяти, опираются на образ верстака: вот мы работаем на верстаке, у нас есть что-то, что нам нужно сейчас, какая-нибудь деталь, мы ее держим здесь, а остальное у нас складировано на полках. То, что мы держим на верстаке, соответствует кратковременной памяти, а то, что убрано на полки, — долговременной.

Мы все из жизненного опыта понимаем, что держать на верстаке удобно то, что быстро понадобится. А что-то, немедленно не требующееся, лучше убрать немного подальше. И мы понимаем, что, наверно, для когнитивной системы тоже экономнее всего некоторую важную в данный момент информацию держать в непосредственном доступе, а другую информацию припрятать, чтобы она ждала своего часа.

Таким образом, объяснением выступает целесообразность. Память разделена на кратковременную и долговременную, поскольку это целесообразно и экономит когнитивные усилия. Целесообразность скрыто подразумевается как принцип организации когнитивной системы. Мы склонны считать, что человек организован целесообразно. Не было бы легких, не мог бы дышать; не было бы почек, не очищалась бы кровь и т. д. Поэтому если есть долговременная и кратковременная память, эмоции и т. д., то тоже возникает мысль, что это для чего-то служит.

И апеллируя к образу верстака, мы фактически имплицитно объясняем, почему кратковременная память и долговременная память разделены, почему человеческая память устроена таким образом, а не другим. Но это, я повторяю, имплицитные представления. Для этого используется образ, а не некий развернутый курс, в котором были бы объяснены причины: почему это устроено именно так, а не иначе.

Теперь, чтобы дальше прояснить это понятие теории второго уровня, надо посмотреть, а есть ли что-то подобное в других науках. И оказывается, что есть, причем, как и в психологии, присутствует в некоем маргинальном статусе. Теория второго уровня есть, например, в физике и биологии.

У физиков иногда возникает вопрос, почему физические законы мира таковы. Еще Леонард Эйлер в свое время пытался вывести законы физики из законов сохранения. Почему, например, выполняется второй закон Ньютона? Потому что этого требует принцип сохранения. А принцип сохранения необходим, потому что благодаря ему мир продолжает оставаться самим собой при происходящем взаимодействии тел. Тела взаимодействуют и изменяются, но мир продолжает оставаться все тем же миром. Все же ни Эйлеру, ни кому-то после него не удалось показать, что физические законы не могут быть другими. По всей видимости, можно вообразить физические миры и с другими законами — не такими, как наши.

У Лейбница еще до Эйлера была несколько другая идея — мир таков, каков он есть, потому что он лучший из возможных. Физические законы, говорил Лейбниц, — это «привычка Бога». «Привычка» означает, что обычно Бог производит события в мире по законам физики, но может действовать и помимо них. Это было сказано в контексте возможности чудес.

Тем не менее, все-таки физика находится по другую сторону баррикад от психологии и биологии. Иных физических законов в опыте человека быть не может. А другую жизнь или других разумных существ мы хоть и не встречали, но в принципе встретить можем. Например, океан Соляриса или какая-то другая жизнь не на белковой основе, может быть, где-нибудь во Вселенной и существует.

То есть рассуждать на тему, почему физические законы таковы, можно только в контексте, почему Бог сделал так, а не иначе, подобно тому как рассуждал на эти темы Лейбниц. А обсуждать, почему живые существа и их психика устроены так, как они устроены, можно, оставаясь на почве естественных наук. Например, рассуждать на тему, как биологические объекты с их возрастающей упорядоченностью вписываются в физический мир, подчиненный второму началу термодинамики.

В этом плане проблема теории второго уровня стоит в психологии так, как и в биологии. В биологии вопрос о том, почему биологическое устройство такое, а не другое, ставится в связи с так называемой теоретической биологией. Здесь можно вспомнить трагическую фигуру нашего соотечественника Эрвина Бауэра или другое, гораздо более известное имя — Конрада Уоддингтона.

Бауэр проповедовал идею, что жизнь, работа живых существ происходят за счет неравновесия. Живые существа находятся в состоянии устойчивого неравновесия. Это определенный ответ на вопрос, почему живые существа такие, а не другие. Они такие, поскольку их органы, клетки и т. д. реализуют принцип устойчивого неравновесия.

Но все-таки остается вопрос, которым Бауэр, кажется, не задавался: почему существует жизнь, которая реализует принцип устойчивого неравновесия? Уоддингтон же этот вопрос ставил эксплицитно. Он спрашивал, например, мыслимо ли существование биологической топологии, которая могла бы объяснить, почему существуют большие классы животных с двумя, тремя или четырьмя парами конечностей или же неопределенным их числом, как у многоножек, но неизвестно ни одной крупной группы животных с шестью или семью парами конечностей?

Дальше он рассуждает, что лучевая асимметрия бывает трехлучевая, пятилучевая, но не бывает семилучевой. Почему?

Он сподвиг известного математика Рене Тома, который написал на эту тему книгу, переведенную на русский язык, малопонятную настолько, что сам Уоддингтон в предисловии к этой книге сказал, что он мало что понимает из того, что там написано. Тем не менее такой ход очень продуктивен. Ход, в котором мы ставим вопрос, а почему живые существа устроены таким образом. И то, что он продуктивен, видно на примере самого Уоддингтона, который фактически на кончике пера ввел понятие эпигенетики, которая сегодня является последним писком моды. И профессор Йельского университета Григоренко, которая сегодня будет выступать на этой конференции, проводит очень интересные исследования, в которых показывает, что эпигенетика, в частности — метилирование ДНК, связана со способностями, школьной успеваемостью и так далее. То есть когда мы исходим из теории второго уровня, ставим вопрос о том, почему живые существа организованы так, а не иначе, почему психика организована так, а не иначе, мы фактически ставим чрезвычайно важные вопросы, которые не только позволяют нам понять некие общие принципы, дать некие мировоззренческие ответы на вопрос «Почему человек таков, как он есть?», но и определенным образом организовать конкретные биологические или психологические исследования.

Каким же образом можно подойти к этой проблематике? Как объяснить, почему человек устроен таким образом, а не другим? В принципе, конечно, ответить на этот вопрос очень сложно, поскольку как в биологии мы не имеем другой разумной жизни, так и в психологии мы не имеем других разумных существ. Если бы мы были психологами из некой распространенной по всему Космосу цивилизации, которая бы знала, что в Альфа-центавре, например, живут другие разумные существа, которые обладают такими-то и такими-то свойствами и такими-то и такими-то эмоциональными процессами, мы могли бы всерьез обсуждать, а почему их психические процессы, свойства или состояния, скажем эмоции, бывают такими-то и такими-то, а не бывают такими. Поскольку мы этого не имеем, а имеем только одну жизнь и одно разумное существо, один вид разумного существа — человека, то мы эти вопросы можем ставить только в теоретической плоскости и, к сожалению, не можем переводить их в плоскость эмпирического изучения.

И вот здесь, как представляется, центральный пункт той психологии, которую я бы называл теоретической. Конечно, в психологии много теорий, но много теорий первого уровня. А теорий второго уровня мало, почти нет. В этом контексте теоретическую психологию можно было бы определить как совокупность теорий второго уровня.

Но этот второй уровень теории очень важен. На примере Уоддингтона мы видели, как из вопросов этого второго уровня рождаются прорывы, которые потом формируются и отливаются в виде теорий первого уровня и получают экспериментальную верификацию. Для психологии этот уровень теории важен вдвойне, поскольку, как я еще скажу, он позволяет преодолевать локальность моделей и разорванность понятийного поля.

Каким же образом мы можем подойти к этой проблематике? Подходов может быть много. Я уже упоминал подход Виктора Михайловича Аллахвердова. Было бы замечательно, если бы в этой сфере возникли конкуренция идей и их взаимодействие.

Сама идея теории второго уровня основана на предположении, что в психологии возможно движение «сверху вниз». Ведь в современной психологии респектабельна только та теория, которая подтверждена фактами. Как можно обосновать, например, что справедлива теория самодетерминации? Через проведение экспериментов и установление соответствия предсказаний с результатами, что собственно Райан с сотрудниками и делают.

Предполагается, что ученые каким-то образом «выдвигают» теории, то ли обобщая известные факты, то ли наблюдая жизнь, то ли вдохновляемые некими скрытыми культурными представлениями. А потом планируются эксперименты, результаты которых совпадают с предсказаниями этих теорий или им противоречат.

Понятие теоретической психологии фактически говорит о том, что как выдвигание теорий, так и их проверка может эксплицитно соотноситься с концепцией более высокого уровня. С образом человека, который, с одной стороны, предполагает определенное устройство различных когнитивных процессов, социального поведения, личностных характеристик, то есть всего того, что описывается теориями первого уровня, а с другой стороны, был бы мировоззренчески вписан в общее строение мира.

Тот подход, о котором я буду сегодня говорить, возник из проблем, которые мы анализировали в цикле из трех статей в «Психологическом журнале» совместно с А. Л. Журавлевым и А. В. Юревичем. В этих статьях вводилось понятие психосоциального человека. Откуда взялось понятие психосоциального человека? Собственно мы пытались определить, в чем роль психики в обществе и, в частности, каким образом особенности психики и психологические закономерности связаны с теми бедами, которые переживает современное российское общество.

Ход наших рассуждений заключался примерно в следующем. Для того чтобы справляться с встающими перед ним задачами, человеческое общество вырабатывает систему правил поведения, которая именуется социально-экономическими институтами. Это система правил поведения, которыми люди руководствуются, вступая в социальное взаимодействие. И собственно проблема заключается в том, что для того, чтобы социально-экономические институты работали, необходимо, чтобы менталитет людей, или психика, им определенным образом соответствовали. Один из примеров, которые мы рассматривали, — существуют институты управления наукой, скажем, научные фонды, методы оценки научных исследований. Мы знаем, что сейчас это достаточно острая проблема. И вот когда отечественные социологи науки анализируют, каким образом эти социальные институты функционируют, например, в Британии, то они убеждаются в следующем: эти институты функционируют так, что при приложении нашего менталитета их адекватное функционирование невозможно. Ну, например, там предполагается оценка одними исследователями других, такая, которая фактически не учитывает коллективистского менталитета — когда мы одних людей, которые входят в нашу группу, предпочитаем другим, мы относимся к ним не так, как к другим. В британской системе научной организации, как описывают это социологи, это совершенно невозможно, потому что если кто-то заподозрит, что человек проводит научную оценку, исходя из собственной близости, близости собственных позиций, то этот человек будет абсолютно вычеркнут из научного сообщества. Значит, социально-экономические

институты функционируют только в том случае, если есть некое соответствие менталитета этим институтам. Так почему же, собственно, менталитет соответствует или не соответствует?

Мы рассматриваем в своих статьях три механизма, с помощью которых настраивается система ценностей и человеческих установок. Первый механизм — это механизм, связанный с научением, основанным на подкреплении, в том числе с социальным научением, по Бандуре. Это механизм, позволяющий адаптировать систему наших ценностей к окружающей среде. Второй механизм — это механизм, связанный с поддержанием нашего «Я», поскольку когда мы анализируем системы социального влияния, описанные в социальной психологии, то фактически все они рассчитаны на то, что мы определенным образом поддерживаем свое «Я». Мы, как говорят социальные психологи, в этом отношении судим о себе по своим поступкам, мы фактически себя не знаем, если не оцениваем своих поступков. И поэтому, если мы что-то совершили, мы приписываем это своему «Я», и после этого наше поведение оказывается организованным соответствующим образом. Например, такие техники влияния, как «нога в двери», построены на этих механизмах. Эти механизмы, в отличие от первых, которые адаптируют наше поведение к ситуации, обеспечивают некую консистентность, некую последовательность нашего поведения.

Третий механизм приводит поведение человека в соответствие с миром этических идей и принципов. Этот механизм тоже непрост: мы воспринимаем одни сообщения и отвергаем другие в зависимости от того, какие у нас уже есть диспозиции. Соответственно работа всех трех механизмов превращает ценности, нормы и установки людей в систему, которая, с одной стороны, конечно, подвержена изменениям под воздействием внешнего мира, но и, с другой стороны, обладает упорством, способна противостоять воздействиям. И эта система в свою очередь служит поддержанию системы социальной.

Можно выразить сказанное такой формулой: «Когда человек переживает муки сознания, он этим платит за возможность цивилизации». Ведь если бы все те механизмы переживаний, которые формируют наши ценности, нормы и установки, не работали, человеческая система социальных институтов не могла бы быть такой, как она есть. А система институтов худо-бедно удерживает человечество от варварства или войны всех против всех. Возможно, если бы механизмы выработки человеческих ценностей были бы как-то иначе устроены, то институты были совершеннее. Но факт в том, жизнеспособность человечества зависит от этих механизмов, а значит, они не могут быть любимыми, они должны быть такими, чтобы выполнять определенную функцию.

В подкрепление я хотел бы сослаться на одну работу, которая касается проблемы конкуренции сапиенсов, то есть людей современного типа, с неандертальцами. Конечно, это несколько спекулятивная тема, потому что сказать, что происходило реально с неандертальцами, трудно. Но авторы собрали различные доступные нам сведения и дополнили их моделью, придающей работе определенную респектабельность. Прежде всего они основывались на археологических данных, которые показывают некоторое отличие неандертальцев от сапиенсов. Когда раскапываются стоянки сапиенсов, то оказывается, что они более дифференцировали места стоянок, чем неандертальцы; группы сапиенсов больше различались по размерам, и у сапиенсов есть больше свидетельств обмена на больших расстояниях — камнями,

слоновой костью и ракушками. Из этого делался вывод, конечно, спекулятивный, что разница между сапиенсами и неандертальцами заключалась в организации социальных взаимодействий. Ведь, скажем, мозг неандертальцев был даже несколько больше, чем мозг сапиенсов, примерно на 10 %. Они были достаточно умелыми, и здесь, в общем, большой разницы нет, но, возможно, была разница в социальных контактах. Название работы этих авторов (Хоран, Балт, Шогрен «How trade saved humanity from biological exclusion», 2005) говорит о том, что trade, а именно торговля или ремесло, здесь это слово объединяет два значения, позволило людям не быть истребленными неандертальцами. То есть их психические способности, связанные с возможностью коллективного взаимодействия, позволили людям как биологическому виду победить неандертальцев. Соответственно они строят математическую модель экономического типа, в которой показывают, каковы варианты игры при биологической конкуренции двух видов и какие сценарии могли возникнуть, если бы люди побеждали неандертальцев за счет большей организации взаимодействия, и приходят к выводу о том, что сапиенсы победили за счет лучшего взаимодействия.

И здесь наш вопрос, почему наша психика такова, какова она есть, приобретает немного другой ракурс. Она, возможно, была бы другой, если бы победили неандертальцы. Но победили те, кто эффективнее справлялся с проблемами.

И соответственно здесь появляется другой термин, который стоит в названии моего доклада, а именно: термин «универсальный эволюционизм». Этот термин проник в наш научный обиход во многом благодаря академику Н. Н. Моисееву, который определял его как универсальный подход к описанию мирового процесса самоорганизации. В этом контексте ответ на вопрос, почему люди такие, какие они есть, мог бы заключаться в следующем. Эволюция, в которой они возникли, создала их как существ, производящих порядок, и их свойства, которые мы сегодня наблюдаем, в наибольшей степени позволяют реализовать этот порядок.

Небезызвестный Ричард Доукинз предложил понятие мема как культурного аналога того, что в биологии называют геном. Культурные феномены — языки, идеи, образы, социальные институты, технологии и т. д. — обладают способностью к самовоспроизводству. Подобно биологическим видам, они возникают, распространяются, расширяют свой ареал и, напротив, угасают и вымирают. Как говорит академик В. С. Степин, культура — это совокупность надбиологических программ. Эти программы как бы борются за своих носителей, людей, в том смысле, в каком биологические виды борются за материальный субстрат.

Ареной борьбы культурных программ является в первую очередь человек в том смысле, что люди могут в определенных пределах выбирать те из программ, которые им больше подходят. Таким образом, эти программы могут вытеснять другие формы организации и вербовать себе прозелитов. Однако группы, принявшие определенные программы, могут стать сильнее или слабее, «пассионарно» распространить свое влияние или, напротив, под влиянием своего рода культурных инфекций испытать расслабление и разложение, как поздняя Римская империя. В этом плане они могут сами подрывать свое существование.

Программы работают не поодиночке, а взаимодействуют между собой, образуют систему. Например, литература существует в связи с языком, но до определенной степени может быть переведена на другой язык. В этом плане между культурными программами могут существовать как конкуренция, так и своего рода союзы.

Психика в этой картине играет двойную роль. С одной стороны, она сама включает культурные программы поведения, что очень хорошо показано культурно-исторической психологией. С другой стороны, она представляет собой основанное на биологии и нейрофизиологии поле возникновения, борьбы и сотрудничества культурных программ. Ведь взаимодействие культурных программ обязательно происходит в душах людей с участием механизмов психосоциального человека, о которых шла речь.

В этом смысле устройство человеческой психики определяет, насколько успешно может двигаться культура. Ведь понятно, что психика животных не создала субстрата для культуры. Его создал человек, причем не только за счет повысившихся счетных способностей мозга. Например, Томасселло показывает, что дети определенного возраста при примерном паритете с шимпанзе по производительности переработки информации отличаются по алгоритмам социального взаимодействия, отслеживания взгляда и т. д.

При этом, хотя с возникновением человека эволюция перемещается в культурную плоскость, биология продолжает участвовать в этом взаимодействии. Несколько миллионов потомков Чингисхана, которые, как считается, живут сегодня на Земле, показывают, сколь большие изменения в частоте генов могут происходить в человеческой популяции. Некоторые в той или иной степени обусловленные генетикой психологические свойства людей находятся под воздействием отбора. Например, показано, что интеллект в современном западном обществе отрицательно коррелирует с фертильностью как у женщин, так и у мужчин. Раньше, вероятно, это было не так. Эта корреляция вызывает у некоторых ученых опасения дисгенического характера.

Итак, получается, что любая изучаемая нами конкретная психика — это результат некой самоорганизации взаимодействующих культурных и биологических сил. Законы, которые мы обнаруживаем в психологических экспериментах, — это частный случай более общих законов самоорганизации, которые, вероятно, могут отливаться в другие формы разумной жизни.

Как этот ход мыслей может быть реализован в психологическом исследовании — очень интересная тема, которую я с удовольствием затрону как-нибудь в другой раз. Укажу лишь на один пример. Ж. Пиаже, описывая свои стадии развития интеллекта, в первую очередь опирался на экспериментальные данные, но в то же время постоянно пытался вывести, дедуцировать их из общих форм адаптации, равновесия между субъектом и объектом. Соответствующие длинные пассажи у него могут восприниматься как излишние, они действительно ничего не добавляют в объяснение интеллектуального поведения ребенка. Однако они на объяснение поведения ребенка и не направлены. Их задача — увязать это поведение с общими принципами самоорганизации систем. Недаром Пиаже высказывал интерес скорее к генетической эпистемологии, а не к психологии. За этим термином стоит фактически концепция, что развитие познания происходит в процессе самоорганизации и человек, ребенок — лишь случайное существо, в котором этот процесс реализуется.

Другое дело, что у Пиаже нет ясной теории этой самоорганизации, теории, сколько-нибудь сравнимой по степени проработанности с тем, что он создал в отношении интеллекта ребенка. Но такой теории нет и ни у кого другого.

Но можем ли мы указать хотя бы на характер, который могла бы иметь такая будущая теория? Для самоорганизующихся систем всегда существует опасность

краха, самоподрыва, уничтожения самой себя. Например, можно представить появление инфекции, которая бы уничтожила все человечество. Достаточно для этого соединить, например, вирулентность респираторного заболевания с последствиями СПИДа или Эболы. Или же можно представить уничтожение человечеством самого себя в результате ядерной войны и следующей за ней ядерной зимы. Это фактически разные варианты одной принципиальной возможности: самоподрыва самоорганизующейся системы. Система может устойчиво развиваться, а может в один прекрасный момент сама себя уничтожить. Как понять, что именно с ней произойдет? Есть ли особенности, отличающие системы, способные к устойчивому развитию, от тех, что самоуничтожаются? Это ключевые вопросы относительно психики, если придерживаться принципа универсального эволюционизма, поскольку психика как результат длительной эволюции может возникнуть только как часть устойчиво развивающейся системы.

Для иллюстрации сошлюсь на теорию самовоспроизводящихся автоматов, восходящую к фон Нейману. В ней мир представлен в виде своего рода шахматной доски из клеток, которые могут принимать определенные состояния. Соседние клетки обмениваются информацией и в зависимости от этой информации изменяют свое состояние. Фон Нейман показал, что существуют самовоспроизводящиеся автоматы, то есть такие конфигурации клеток, которые через определенное количество тактов порождают собственные копии.

Несколько позднее другой математик, Конвей, предложил более простую и приобретающую большую популярность модель, где клетки имеют только два состояния, например могут быть белыми или черными. Соответственно существуют определенные закономерности, по которым на следующем шаге производятся белые или черные клетки.

Даже в такой простой модели, как у Конвея, различные конфигурации ведут себя по-разному. Одни сами по себе исчезают, другие самовоспроизводятся, третьи движутся, четвертые самовоспроизводятся, периодически испуская движущиеся фигуры. Этот список можно продолжить.

Конечно, все это пока очень далеко от живых и наделенных психикой существ. Однако на этом примере видно, что математика постепенно ставит вопросы о закономерностях самовоспроизводящихся систем. Уже существуют некоторые подходы к тому, как отличить системы, способные воспроизводить себя или даже производить что-то новое, от тех, что саморазрушаются.

Если такого рода математическая теория сможет далеко продвинуться, то тогда можно ожидать появления принципов, описывающих существование любых устойчиво эволюционирующих систем, которые можно было бы применить и к тем системам, которыми занимается психология.

Если мы представляем человека как существо, возникшее в рамках глобальной эволюции, то в этом плане мы получаем некоторое другое строение психологической науки, в том числе связанное с другим использованием математики. Фактически в этом плане мы можем поставить вопрос о том, каковы свойства того порядка, который может самовоспроизводиться.

И последнее, что я хотел бы сказать: когда мы ставим задачу развития теоретической психологии, она интересна в совершенно конкретном плане. Ведь когда мы анализируем современное положение дел, например, в когнитивной психологии,

мы видим, что существует множество мелких моделей, которые позволяют описывать конкретную ситуацию. Например, если мы берем психологию мышления, которую я хорошо знаю, то в ней существуют, например, модели, которые замечательно описывают решение силлогизмов или решение Вейзоновской задачи выбора. Но эти же модели не позволяют объяснять, например, решение инсайтных задач.

Проблема заключается в том, что современная психология по своей организации построена так, что она стимулирует формирование таких моделей, потому что мы проводим эксперимент, а эксперимент — это всегда некое узкое описание модельной ситуации. Человека можно поставить в миллион таких ситуаций, которые описываются с помощью эксперимента. Мы проводим эксперимент, на основании этого эксперимента мы создаем модель, которая очень точно описывает экспериментальные данные. Эта модель замечательно публикуется. Она может быть проверена, и на нее ссылаются другие люди. Таким образом, получаем очень успешное социальное функционирование ученого. Ученый, действующий по принципу создания и проверки мелких моделей, — очень-очень успешный ученый. Как только мы ставим задачу по созданию крупной синтезирующей модели, то, как работать с этой моделью, гораздо менее понятно. И ученый, который пытается ставить эти проблемы, оказывается менее успешен в научном сообществе. Но проблема в том, что мелких моделей много, а синтез их совершенно непонятен, в результате оказывается, что психология делится на множество мелких частей. И в частности, возникает та проблема, когда практики говорят теоретикам: дайте нам модель, которая позволит нам работать, скажем, в психотерапии, а теоретики фактически не могут этого сделать, поскольку психотерапия работает с целостным человеком, а создаем мы локальные модели.

И в заключение я, пожалуй, хотел бы отреагировать на то, что при открытии нашей конференции Л. А. Цветкова сказала по поводу задачи нашей интеграции в мировую психологическую науку. Это, безусловно, очень важная задача. В истории мировой психологической науки существуют два основных подхода: один — немецкий, другой — американский. Немецкий подход доминировал если не до Второй мировой войны, то до середины 30-х годов. Это был подход, связанный с созданием крупных теорий, наполовину философских, верификация которых не выдвигалась на первый план. Американская модель другая, это модель конвейера: вы проводите исследование, это исследование очень точное, оно может быть точно описано и передано другому. Другой, познакомившись с ним, может поработать с этой моделью и получить совершенно точные результаты или немножко видоизменить, опровергнуть, поддержать и т. д. Этот способ подхода сейчас является доминирующим и очень успешен. И в той степени, в какой он успешен, люди фактически вынуждены следовать именно этому подходу. Когда мы ставим вопрос о теоретической психологии, то приходится работать в другой плоскости. Надо из этих отдельных маленьких моделей, отдельных маленьких деталей создать некоторую целостность. И это важно как в мировоззренческом плане, так и для того, чтобы создание отдельных локальных моделей тоже было бы более продуктивным.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

В. М. Аллахвердов

ПСИХИКА И СОЗНАНИЕ В ЛОГИКЕ ПОЗНАНИЯ (ДОКЛАД)¹

В докладе констатируется, что феномен сознания до сих пор не имеет в психологии внятного объяснения: никто не знает, ни как сознание возникло, ни что оно делает. Рассматриваются различные версии объяснения, предлагаемые в истории психологии, и обсуждается, почему они в принципе не могли привести к успеху. Показывается, что отказ от объяснения (в бихевиоризме) выхолащивает психологию, лишая ее возможности построить хорошую теорию. В качестве альтернативы высказывается позиция радикального когнитивизма: психика и сознание должны объясняться логикой познания. Описывается, при опоре на эту логику, почему психика и сознание являются необходимыми инструментами познания. Выражается надежда, что именно на таком пути психология сможет, наконец, стать логичной наукой.

Ключевые слова: психика, сознание, познание, логика, эмоциональные сигналы, осознанность, история психологии.

V. M. Allakhverdov

THE PSYCHE AND CONSCIOUSNESS IN THE LOGIC OF COGNITION

In this article we argue that phenomenon of consciousness still has no clear explanation. No one knows where it comes from or what it actually does. We describe different explanations of consciousness that arose throughout the history of psychology and discuss why they are likely to be a dead-end. It is shown that denying an explanation (as it is done in behaviorism) emasculate psychology, leaving it unable to present a good theory. As an alternative we suggest a view of radical cognitivism: psyche and consciousness should be explained by a logic of cognition. Such logic allows us to construe why psyche and consciousness are necessary tools of cognition. We express our hope that it is the path that will help psychology become a logical science.

Keywords: psyche, consciousness, cognition, logic, emotional signals, awareness, history of psychology.

Как ни странно, но самые важные термины нашей науки — психика и сознание — являются самыми загадочными. А. Н. Леонтьев в середине XX в. назвал сознание центральной тайной человеческой психики. В самом конце века в уважаемом словаре по психологии сказано: «Сознание — удивительный, но ускользающий феномен. Невозможно уточнить, ни что оно такое, ни что оно делает, ни почему эволюционировало. Ничего путного о нем не написано». В современной российской психологии, правда, многие стараются сделать вид, что проблемы нет, и извлекают из памяти туманные конструкции типа «Сознание — высшая форма отражения». Однако при этом никакого критерия высоты формы не задают. Как, например, решить: у лунохода, умеющего замечать препятствия, вычислять, как их лучше обойти, реагирующего на изменение условий среды, умеющего взаимодействовать с другими луноходами и т. д., — это уже высшая форма отражения или еще не очень? Под формой на самом деле имеют в виду содержание, ибо чаще всего

Аллахвердов Виктор Михайлович — доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; vimiall@gmail.com

Allakhverdov Viktor Mikhaylovitch — Doctor of Psychology, Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; vimiall@gmail.com

¹ Текст доклада. Поддержано грантом РФФИ № 14-06-00302а (рук. — В. М. Аллахвердов).

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

подразумевают, что оно выражается в слове (однако не скажешь же «высшее содержание»!). А под отражением вообще понимают что-то совсем другое, поскольку одновременно утверждается, что сознание может отрываться от непосредственного отражения действительности, что для сознания характерно активное, творческое отношение к миру. Подобные тексты, может, зачем-то и полезны, но, разумеется, ничего не определяют и уж никак не объясняют ни возникновение психики и сознания, ни их функционирование.

Объяснить психику и сознание — значит, рассматривая их как нечто непонятное, необъясненное, свести к чему-то заранее понятному, объясняющему. Но содержание сознания — самая очевидная вещь на свете. Чтобы его объяснить, очевидное придется сводить к чему-то иному, самому сознанию не данному, к неочевидному. Это выглядит абсурдным. Впрочем, объяснить надо не содержание сознания, а то, во что именно это содержание вкладывается, то есть само сознание как таковое. Если считать психику и сознание непонятым, то что же тогда следует принять за известное? Возможный ход: принять за понятное то, что лежит за пределами психики.

В сознании явно отражается окружающее. Так не попробовать ли объяснить природу сознания воздействием на него внешнего мира? Правда, в сознании содержатся лишь представления об этом мире, а не сам мир. Представленный в сознании мир не в полной мере эквивалентен действительности. Может, возникающие искажения как раз и характеризуют деятельность психики, поставляющей эти представления в сознание, или даже деятельность самого сознания? Эта идея вдохновила Фехнера, решившего построить точную теорию об отношениях между физическим и психическим мирами. И получить не прямую, а логарифмическую зависимость между физической интенсивностью раздражителей и субъективным миром ощущений. А поэтому он смог хотя бы отчасти ответить на вопрос: что делает психика? Она, по Фехнеру, логарифмирует интенсивность стимула перед его поступлением в сознание.

По пути Фехнера пойдут Гельмгольц, Эббингауз и многие другие. Предложенный подход своеобразно трансформируется у гештальтистов (у них воздействует уже не отдельный стимул, а целостная ситуация — «психологическое поле» окружающих человека предметов) и дойдет до ранних когнитивистов, которые утверждали: человек перерабатывает информацию поэтапно, а задача психологов — понять, каким преобразованиям подвергается стимульная информация при переходе от одного этапа к другому. Но вот беда. Ведь если окружающая среда непосредственно порождает сознание человека (пусть с помощью логарифмических, топологических или любых других математических преобразований), то сознанию приписывается роль пассивного приемника информации. Ведь само сознание никакой активности не проявляет и никак ни на что не влияет. Что же тогда оно делает? Как возникло? Ответов нет. А тут еще в рамках когнитивных исследований последних десятилетий показано, что человек часто вначале неосознанно принимает решения и лишь потом их осознает. Это удалось показать даже при принятии таких решений, которые традиционно считались прерогативой сознания: в задачах понимания смысла текстов, вынесения моральных суждений и установления социальных связей. В итоге подобных исследований стало лишь еще более непонятно, зачем же сознание нужно и делает ли оно хоть что-нибудь.

Попробовали пойти другим путем. Пытались (и до сих пор тщетно пытаются) объяснить сознание физиологией. Мозг, как заметил И. М. Сеченов, — просто машина, пусть и очень сложная. А психика и сознание — это всего лишь продукты работы мозга. Правда, вслед за Сеченовым уверяют нас сторонники такого подхода, мы еще мало знаем о том, как работает мозг, но только на этом пути сможем понять сознание. Тем самым оказывается, что мозг принимает за нас все решения, а, значит, все усилия сознания, направленные на достижение тех или иных целей, не имеют смысла. Свобода сознания в принятии решений не более, чем самообман (так и написал Сеченов, а затем повторяют его последователи).

Но, значит, сознание не может нести ответственность за принятые решения. Если это так, нас всех следует признать невменяемыми. Сказанное принципиально противостоит взгляду на человека, созданного культурой, и никак не соответствует переживаемым людьми субъективным представлениям. Все это вызывает недоумение и требует серьезного обоснования. Но теоретического обоснования как раз и нет. Существующие доказательства, по сути, не отличаются от известного утверждения чеховского героя «иначе быть не может, потому что не может быть никогда». И нет даже никаких идей о том, каким образом физиологические процессы могут породить субъективные переживания. Никто не знает, почему некоторые процессы освещаются сознанием, а другие идут в темноте. Разумеется, мозг является необходимым условием существования сознания. Однако нет ни теоретических, ни эмпирических, ни прагматических оснований для признания этого условия причиной существования сознания. Если, разумеется, не считать прагматическим основанием желание теоретиков не затруднять себе жизнь трудными проблемами.

Может, сознание — это просто эпифеномен, побочное явление, сопутствующее физиологическим процессам, но не оказывающее на них никакого влияния? Это и сегодня достаточно популярное объяснение удивительно: законы физиологии и законы сознания тогда должны быть идентичны друг другу, что всегда казалось странным критикам параллелизма. Но главное — это утверждение противостоит принципу простоты (согласно И. Ньютону, «природа ничего не делает понапрасну»). Оно требует для своего принятия очень мощных доказательств, каковых-то как раз нет. Конечно, в некоторых случаях можно показать, что воздействие на мозг влияет на появление субъективных переживаний. Можно обнаружить связь этих переживаний с теми или иными регистрируемыми физиологическими показателями. Физиологические измерения могут также служить показателем протекающих в мозгу не поддающихся осознанию процессов. Но все это никак не доказывает, что деятельность сознания детерминирована мозгом. К тому же, существуют не менее убедительные примеры обратного воздействия сознания на мозг и организм. Вызванные субъективные переживания могут, например, изменить электрическую активность мозга при внушении другого возраста или образовать волдыри от внушения несуществующего ожога. Любой врач скажет, что стремление выздороветь и уверенность в выздоровлении — важнейшее условие излечения. Любой спортсмен отметит влияние психологического настроения на достижение высоких результатов. Наше сознание играет ключевую роль в нашей жизни, и признать его рабом мозга — не слишком ли оторваться от реальности?

Может быть, сознание стоит объяснять, опираясь на биологическую целесообразность его появления? Многие физиологи и, к удивлению, даже психологи так

и утверждали: главная цель, стоящая перед человеческим организмом, как и перед любым биологическим существом, — выжить. Естественно, чтобы организм вообще преследовал хоть какую-нибудь цель, есть необходимое условие: данный организм должен жить. Но все люди, тем не менее, умирают. И нет однозначного критерия, позволяющего определить, кто из ранее живших людей выживал или адаптировался лучше. Кто: кавказские долгожители или поэты, живущие «на разрыв аорты»? Фармацевты или стеклодувы? Ханы Золотой Орды, оставившие многочисленное потомство, или римские папы, давшие обет безбрачия? Раз нет критериев, то человек не может определить, что именно он должен делать, чтобы выживать эффективнее. Сформулированная цель не задает никакого поведения.

Однако описание сложной системы как направленной к некоей цели имеет смысл только тогда, когда оно предсказывает новое или хотя бы упрощает описание известных экспериментальных данных. Представление о выживании как о цели человека в психологии ничего не предсказывает и никакого удобства для исследователя не создает. Увлечение квазибиологической терминологией своей кажущейся логичностью только сбило с толку не одно поколение психологов.

Как же пытаются объяснить возникновение сознания исходя из биологических соображений? Логика примерно такова: чем выше на эволюционной лестнице находится животное, тем в более сложную среду, в более жесткие условия борьбы за существование оно попадает. А потому, чтобы выжить, должно использовать все более совершенные средства приспособления — психику и сознание. Но это абсурдное объяснение. Ведь если животное уже приспособлено к сложной среде без всякой психики и сознания, то ему ни психика, ни сознание не нужны. Если же животное к этой сложной среде не приспособлено, то оно просто не выживет, а потому не сможет породить психику, сознание, социальные отношения и т. п. Ну, а если у животного еще до попадания в сложную среду психика и сознание уже есть, то вся конструкция не объясняет ровным счетом ничего. Зачем вообще животное продвигается по эволюционной лестнице, если оно попадает там в более жесткие условия и ему только труднее в них выжить? Есть экзотические ответы, но (в рамках синтетической теории эволюции) нет хороших. Не удивительно, что склонявшийся к биологической трактовке У. Джемс приходит к печальному выводу: сознания как какой-то особой сущности вообще не существует.

Может, сознание — следствие социальных процессов? Правда, такая трактовка совсем уж невероятна. Получается, что в филогенезе сознание появляется вследствие каких-то возникших на заре человечества социальных процессов. Значит, наши древние предки, еще напрочь лишенные сознания, все-таки смогли создать неведомые в животном мире социальные отношения, смогли в совершенно бессознательном состоянии начать совместно трудиться, а то и беседовать друг с другом. А если они все это смогли, то что им мешало продолжать свою бессознательную социальную жизнь? Зачем им понадобилось сознание? Да и все равно непонятно, как они могли его создать? В том-то и проблема: социальные процессы, безусловно, оказывают огромное влияние на содержание сознания, но совершенно неясно, как они могут его породить.

В эту логическую ловушку попадает Л. С. Выготский. Он строит теорию сознания и уверяет, что именно социальное взаимодействие порождает сознание. Исходная внешняя социальная деятельность постепенно погружается вовнутрь

(интериоризуется), переходит во внутренний (идеальный) план. Но катастрофа! Для того чтобы погрузиться вовнутрь, этот внутренний план уже должен существовать. А ведь если пытаться объяснить сознание, то нужно объяснить именно существование этого внутреннего плана!

В общем, редукция сознания к физиологическим, биологическим, физическим или социальным основаниям пока успеха не принесла, да, похоже, и не сможет его принести. Так возникают попытки найти собственно психологические причины психической жизни и сознательной деятельности. Эту линию активно проводил В. Вундт. Он полагал: то, что дано сознанию, в полной мере может быть известно только носителю сознания. Ведь никто не может точно знать, что именно чувствует конкретный человек, когда он влюблен, когда у него болит зуб или когда он слышит трели соловья. Поэтому все способы изучения сознания вне границ самого сознания являются и ненаучными, и непродуктивными. И далее рассуждал так: химики уверенно разлагают вещество на элементы, не слишком задаваясь вопросом, что такое вещество и откуда оно произошло. И достигают при этом поразительных результатов (как раз к началу психологических разработок Вундта Менделеев открыл Периодический закон). Может быть, как только удастся разложить содержание сознания на неделимые составляющие элементы, то удастся построить химию души, то есть единообразно описать структуру любого сознательного явления и открыть законы сознательной деятельности.

Однако сам же Вундт показал, что человек воспринимает в своем сознании не только то, что он ясно осознает, но и нечто другое, воспринимаемое более или менее смутно. Наблюдая за поведением, мы можем заметить, что вообще не все воспринимаемое человеком им осознается. Наблюдение над собственными мыслями, как показали вюрцбургцы, в принципе не дает возможности обнаружить причины, побуждающие мысль направляться к своей цели именно таким путем, а не иным. Значит, не все аспекты работы сознания могут быть изучены с помощью сознания. Как же тогда объяснить происходящее в сознании, опираясь только на то, что человек осознает? Неужели надо строить химию души отдельно для ясных содержаний сознания, отдельно для смутных и отдельно для неосознаваемых?

Допустим даже, что удалось бы выделить все элементы сознания. Правда, только Э. Титченер уверял, что знает 44 420 сенсорных элементов, из которых «без пропусков и излишков» состоит сознание и которые в разных комбинациях порождают все восприятия, мысли и эмоции. Но, во-первых, такое количество элементов связать единым законом вряд ли реалистично (Менделеев мучился всего-то с сотней элементов). А во-вторых, комбинацией элементов из фиксированного набора не удастся породить принципиально новые идеи, например научные или религиозные. Подход Вундта привел совсем уж в беспросветный тупик, хотя на этом пути и были обнаружены яркие эмпирические феномены.

Французская психологическая школа пошла иным путем. Раз мы не знаем, что такое психика и сознание в норме, то давайте присмотримся к естественному эксперименту, поставленному природой, — к отклонениям от психической нормы. Только изучая отклонения, мы можем понять, что же есть норма. Путь этот, однако, тоже не мог привести к серьезному успеху. Ведь даже если кто-то догадается, что, по его мнению, есть норма, как он сможет это доказать? А если мы не знаем, что такое норма, то у нас, кстати, нет и критерия, позволяющего однозначно установить

наличие отклонений. И все же этот подход обогатил психологию шокирующими данными и любопытными идеями. Вот, например, П. Жане наблюдает у больной состояние кататонической обездвиженности: она может держать совершенно неподвижной поднятую руку в течение двадцати минут и продолжает так ее держать, даже если вложить в эту руку шляпу или книгу. Что это говорит о норме? Если подобное может делать больной, замечает Жане, значит, это же может сделать и здоровый. В норме все люди умеют находиться в состоянии кататонии, например сидеть, держа в течение длительного времени неподвижно голову, не свешивая ее на грудь. Чего же не может больной? Он не умеет прерывать состояние кататонии.

3. Фрейд смутил психологию принципиально иной идеей. Он исходил из того, что можно как эмпирически, так и на клинических примерах показать: не всегда то, что сознанию кажется искренним объяснением своих поступков, в действительности соответствует реальной причине его действий. Значит, хотя бы иногда сознание нас обманывает. Фрейд все время говорил о себе: я естественник. Поэтому, уверял он, мы должны, как это и положено в естественной науке, все показания сознания подвергать сомнению и перепроверять. Что же тогда определяет причины поведения человека и причины появления мыслей в нашем сознании? Замечательный ответ: бессознательное, то есть то, о чем никто ничего не знает. А как можно непонятное объяснить неведомым? Для ясности задается логический круг. Сознание в психоанализе рассматривается как порожденное бессознательным (Юнг скажет так: его поздний потомок), а бессознательное как вытесненное из сознания (Фрейд уточнит: истинное бессознательное). Этот круг проявляется практически во всех построениях психоанализа. Поэтому К. Поппер объявит психоанализ ненаучным непроверяемым мифом (наряду с астрологией и марксизмом).

Психотерапевты гуманистического и экзистенциального направления, преодолев воздействие психоанализа, стали разрабатывать новые и вполне эффективные методы работы с клиентами. Человек, утверждали они, создает себя сам, сам решает свои проблемы и сам строит свою судьбу. Психотерапевт может только помочь ему стать тем, кем он хочет и способен быть. Эти новые методы опирались на представление о сознании, оперирующем смыслами и обладающем свободой. Роль сознания декларируется (ясное осознание ситуации является решающим фактором при принятии решения), но внятно логически не обосновывается. Эта роль лишь поясняется яркими примерами из жизни или психотерапевтической практики. Больной приносит с собой в кабинет консультанта свой мир. Любой психотерапевт («если он хороший психотерапевт», — добавляет Р. Мэй), должен уметь понимать, в каком мире живет пациент, то есть знать содержание его сознания.

При этом нерешенность логических проблем не слишком смущает. Принимается, скажем, что свободное действие не может быть ничем детерминировано. Тем не менее, соглашаются они, подлинно научная психология должна исходить из того, что любое действие человека детерминировано. Как разорвать это противоречие? Очень просто, заявляют они: свобода существует, несмотря на детерминизм. Человек, мол, предназначен реализовать свои возможности. Как, однако, он узнает, что то или иное его реальное действие ведет к достижению этой цели? Он чувствует «внутренний импульс», побуждающий это действие совершить, у него возникает специфическое «организмическое чувство», сообщающее ему, правильно ли он действует. Но ведь для того, чтобы эти чувства и импульсы могли успешно

работать, они сами должны получать какую-то информацию о поведении и иметь критерии для оценки. Однако об этом — ни слова. На таком пути не создать хорошей теории. Впрочем, и сами психологи-гуманисты легко признают теоретическую слабость и незавершенность своей позиции. Но, добавляя, она и должна таковой являться, дабы жесткий каркас теории не мешал им в реальном процессе психотерапии проникать в изменчивый мир другого человека.

В общем, поиск оснований сознания в психике также не привел к объяснению сознания. Что же делать? Бихевиористы решили спрятать голову в песок и объявить, что сама проблема неправильно поставлена. Изучать можно только непосредственно наблюдаемые явления, заявили они, очарованные и позитивизмом, и учением Павлова. Психику и сознание нельзя наблюдать, поэтому говорить о них бессмысленно, а изучать невозможно. Мыслительные процессы? Да они являются просто моторными навыками гортани. «Можно еще сотню лет обсуждать, есть ли психические качества у муравьев, — восклицал Дж. Уотсон. — Зачем?» Все равно не существует никакой эмпирической процедуры, позволяющей найти ответ на этот вопрос.

Позитивизм боролся с плохо определенными понятиями, противостоял философскому словоблудию, впервые ясно провозглашал канон научности. В начале XX в. под его интеллектуальное обаяние попали лучшие ученые-естественники. И лишь потом заметили, что позитивистский подход выхолащивает науку. Ведь если поверить позитивистам и сводить все к непосредственно наблюдаемым явлениям, то теорий вообще не может быть. Все построения должны представлять собой лишь совокупность зарегистрированных в протоколах данных наблюдения и выглядеть, издевались оппоненты, наподобие телефонного справочника или расписания движения поездов. Правда, бихевиористы создали современную технику описания экспериментальных данных и разработали основные методы их статистической обработки. Но их построения не соответствуют даже принятым ими же самими канонам научности. Большинство понятий бихевиористов, с помощью которых они якобы описывают наблюдаемый опыт, сами непосредственно не наблюдаемы. Уже все механизмы, описанные И. П. Павловым, были, как замечает П. К. Анохин, всего лишь гипотезами о ненаблюдаемых механизмах корковой деятельности. Кстати, сознание более наблюдаемо, чем условные связи и укрепляющиеся следы в памяти. Ведь даже самый заядлый бихевиорист уверенно знает, что у него есть сознание. Но зачем же тогда они объявили ненаучным представление о сознании? Да и применяемые ими математические методы уже опираются на ненаблюдаемое, поскольку все математические термины умозрительны.

Бихевиористов при этом постоянно тянуло описывать свои результаты в физиологических терминах, что как бы придавало им большей научности, но не имело никакого отношения к психологии. Ведь бихевиористы строили странную психологию, лишенную психики и сознания. И получили теоретический пшик. Бихевиоризм не смог создать ни одной хорошей теории. Его «золотым коньком» объявляют теорию научения. Казалось бы, теория должна была бы разрешить главный парадокс научения: если человек умеет делать то, чему научается, то ему незачем учиться, а если не умеет, то и не научится, поскольку не может сделать то, чего он делать не может! Но этот парадокс даже не обсуждается. Бихевиористы, если опустить непринципиальные тонкости, описывают, например, сенсомоторное научение так: человек путем многократного повторения одних и тех же действий постепенно на-

учается делать эти действия все лучше и лучше. Это абсурдно! Если повторяются одни и те же действия, то они не могут совершенствоваться. В общем, лучшая теория бихевиористов, если к ней внимательно приглядеться, больше напоминает не слишком остроумную шутку, чем теоретическое высказывание.

Расцвет информационных технологий убедил психологов в существовании ненаблюдаемых когнитивных преобразований при решении разных задач. И это привело к когнитивистскому буму. Но, к сожалению, в исходных положениях когнитивного движения никогда не было сформулировано, чем же когнитивизм отличается от других течений. Разве лишь одно выраженное отличие от бихевиоризма — возвращение к экспериментальному изучению сознания. Выбирая термин «когнитивная», отцы-основатели когнитивного подхода намеренно противопоставляли себя бихевиоризму. (Они даже вначале хотели использовать термин «ментальная».) В психологию еще до когнитивного переворота проникают слова, непосредственно не переводимые на бихевиористский язык: когнитивные схемы, познавательные установки и т. д. А проведенные в рамках когнитивного подхода исследования привели к обнаружению ярких феноменов, требующих изменить привычное представление о психической реальности.

И все же, когда объединяешься «против» чего-либо, а не «за», трудно рассчитывать на взаимопонимание. Понимание того, чем должна заниматься когнитивная психология, постепенно исчезало. Отцы-основатели первыми почувствовали неладное. Дж. Миллер предупреждал: предмет психологии трагически невидим, а наука с невидимым содержанием грозит превратиться в невидимую науку. Отцы-основатели первыми почувствовали, что произошло нечто неладное. Дж. Брунер разочаровался в когнитивистике и занялся, на его взгляд, более важным делом — нарративными исследованиями, резко критикуя когнитивизм за отсутствие интереса к проблеме значения. У. Найссер уже в 80-х гг. заявил, что когнитивный подход не привел психологию к заметному прогрессу. Мол, даже в такой развитой области психологии, как психология памяти, большинство с таким трудом добытых результатов уже известно по собственному опыту детям, посещающим детский сад. Сегодня многие авторы вообще уверяют, что когнитивизм просто является частью наследия бихевиоризма, его позднейшей формой. В итоге противопоставление бихевиоризму — то единственное, что в исходе связывало когнитивистов воедино, — обратилось в прах. Что же произошло?

Беда когнитивистов в том, что им не удалось объяснить природу психики и сознания. Не имея объединяющей теории, когнитивисты с перепугу стали описывать когнитивные процессы как сводимые к физиологии. Они словно боялись, что раз сами не могут осуществить объяснительный прорыв, то придет нейрофизиолог и все объяснит без них. А уж что началось после появления в самом конце 80-х методов функциональной магнитно-резонансной томографии, транскраниальной магнитной стимуляции и пр., и пр. Когнитивная психология стала терять свою специфику и превращаться в придаток нейронауки. В психологических лабораториях стали делать огромное количество физиологических измерений, чаще всего не оправданных никакой логикой, но зато их наличие стало пропуском к публикации в престижных журналах. Но ведь в ту же сторону смотрели и бихевиористы! Не имея собственных объяснительных теорий, они также искали объяснения у соседей-физиологов (у которых таких теорий, как уже говорилось, найти не удается).

Когнитивисты вслед за бихевиористами увлеклись построением математических моделей не понимаемых ими процессов. Как известно, по любому набору данных всегда можно построить множество разных моделей. А поскольку сам моделируемый процесс непонятен, то выбор модели, к сожалению, определяется не теоретическими представлениями, а теми разделами математики, с которыми знакомы авторы публикаций. Правда, в качестве обязательного требования к таким моделям часто добавляется еще требование «биологического правдоподобия». Стоит ли удивляться, что когнитивизм стал выглядеть в глазах многих как осовремененный вариант бихевиоризма?

Бренд термина «когнитивный», тем не менее, становился все более популярным. В университетах курсы общей психологии стали заменяться курсами когнитивной психологии. Слово «когнитивный» стало настолько модным, что его вставляют куда угодно. А сама когнитивная психология — например, по классификации РФФИ — трактуется как едва ли не единственный в психологии пример естественнонаучного подхода. Поэтому психологи, подавая заявку на грант в этот фонд, перед любой темой исследования просто ставят слово «когнитивная» или даже «когнитивные механизмы». Как эксперт РФФИ, прихожу в ужас, читая подобные заявки.

И все же в построениях когнитивистов было нечто подлинно революционное. Философ В. А. Лекторский так сформулировал когнитивистскую посылку: когнитивная психология понимает познавательные процессы как лежащие в основе всех психических функций, в том числе эмоций, мотивации, воли. Я предлагаю еще более жесткое утверждение (пусть отцы-основатели ничего подобного и не говорили): психика и сознание являются необходимыми инструментами познания, и объяснять их функционирование нужно только логикой познания. Когнитивный подход в такой его радикальной версии означает, в частности, что главная цель, стоящая перед человеком, наделенным психикой и сознанием, — познание.

Введем, как это положено при построении любой теории, идеализацию. Будем рассматривать человека как идеальное познающее существо, не имеющее никаких ограничений на возможности познания. Его мозг (как и весь организм) тоже будем рассматривать как идеальный, как не имеющий никаких ограничений на объем принимаемой информации, на скорость ее переработки, на время хранения и т. д. Всякая идеализация коварна. Когда астрономы, например, принимают галактику за материальную точку, не имеющую длины и ширины, то они, конечно же, знают, что это не так, но такая идеализация позволяет обращать внимания на несущественные для их построений детали. Вводимая нами идеализация тоже заведомо неверна, поскольку, конечно же, на мозг и организм человека наложены определенные ограничения. Введение идеализации позволяет, однако, поставить важный вопрос: для чего идеальной познающей системе понадобились какие-то дополнительные механизмы, которые можно отождествить с психикой и сознанием?

Посмотрим на процесс познания. Чтобы познавать, вначале надо уметь познавать. Способ познания тем самым предшествует процессу познания. Однако способов познания много, а выбрать из них наилучший в принципе невозможно. Это показывают математики для разных поддающихся формализации случаев. Но главное: даже если кто-нибудь предложит алгоритм познания и объявит его наилучшим, то нет возможности это доказать, поскольку не существует единственного

критерия эффективности познавательной деятельности. Нельзя даже дать однозначную оценку правильности полученных результатов познания. Как, например, результаты познания, данные сознанию, можно сопоставить с реальностью? Ведь сознание содержит только представления о реальности, а не саму реальность, и нельзя сличать то, что есть в сознании, с тем, чего в сознании нет. Если бы заранее было известно, что должно получиться в итоге познавательной деятельности, то было бы ясно, какие знания надо сохранять, а какие — изменять. Но тогда и процесс познания не нужен. Итак, результат познания зависит не только от того, что познается, но и от способа познания. Отсюда проблема: как возможно элиминировать влияние способа познания на результат познания?

Идея решения восходит к И. Канту: в основе познавательной деятельности человека должны лежать принципиально разные схемы познания, использующие разную информацию, разные алгоритмы, разные механизмы обратной связи. Тогда, если полученные результаты согласуются друг с другом, можно надеяться, что получаемый результат зависит от реальности, а не от способа познания. Сами эти способы познания работают автоматически и параллельно, для их осуществления никакие специальные механизмы вроде психики или сознания не нужны. Назовем этот уровень познания базовым.

Но ведь необходимо еще сопоставлять между собой результаты, полученные столь разными способами. Именно ради этого было сделано предположение о независимых схемах познания. Никаких изначально заданных правил перевода с языка одного способа познания на другой не может существовать (иначе нельзя говорить о независимости этих способов друг от друга). И вновь проблема: если все независимые схемы познания на базовом уровне не получают информации о результатах сопоставления, то их работа не может корректироваться. А если они получают сообщение об этой зафиксированной связи, то далее они становятся связанными друг с другом и теряют свою независимость. Возможный выход: формируется качественный сигнал не о конкретном результате, достигнутом в данный момент, а о работе базового уровня в целом. И никакие конкретные количественные оценки (о том, например, что и насколько надо изменить) передаваться на базовый уровень не могут. В случае положительного сигнала работа на базовом уровне продолжается без существенных изменений, а в случае отрицательного перестраивается, но перестраивается очень разными способами, поскольку сигнал не сообщает, что именно надо изменять.

Сам качественный сигнал отчасти даже напоминает внутренний импульс гуманистов, поскольку он сообщает о правильности-неправильности происходящих процессов в целом. Однако его точнее отождествить с эмоцией — хотя никто толком не знает, что такое эмоция, но все согласны, что она выполняет функцию оценки и субъективно переживается. Почему нечто субъективно переживается — неизвестно. Но, по крайней мере, отождествляя сигнал с эмоцией и предполагая, что он субъективно переживается, всю так называемую «трудную проблему сознания» — возникновение субъективных переживаний и осознанности — можно сузить до проблемы возникновения эмоциональных оценок. Уровень познания, где происходит сопоставление результатов способов познания базового уровня, условно назовем психическим. Заметим, что сопоставляться могут только фиксированные результаты, неизменные хотя бы в течение времени сопоставления. Поэтому мы

предполагаем, что основной способ работы с информацией на психическом уровне — разбиение поступающих с базового уровня результатов на разные, но обязательно дискретные части, на кванты.

Те объемные, временные и пороговые ограничения по приему, хранению и переработке информации, которые мы наблюдаем в экспериментах, отнюдь не определены мифическими и никем никогда не регистрируемыми ограниченными ресурсами, о которых так часто говорят когнитивисты и физиологи. Эти ограничения связаны прежде всего с тем, что психика, квантуя поступающую к ней информацию, обязательно строит границы. Заметим, что граница может быть проведена только в том случае, когда известно, что находится по обе стороны от нее. И мы в экспериментах получаем, например, что человек воспринимает и обрабатывает сенсорную информацию, которую при измеренных у него сенсорных порогах он вообще не способен воспринимать. При одной и той же *физической* интенсивности стимула мы можем субъективно изменить эту интенсивность, например, за счет иллюзий, установок и т. д. — и от этого изменятся сенсорные пороги испытуемых. Это было бы невозможно, если бы сенсорные пороги определялись возможностями органов чувств. Мы показываем, что испытуемый помнит то, о чем забывает, способен почти мгновенно, не осознавая этого, совершать достаточно сложные семантические и математические преобразования и т. д., и т. п.

Созданные на психическом уровне дискретные конструкты тоже должны подвергнуться независимой проверке: они проверяются на непротиворечивость. Назовем этот уровень познания уровнем сознания. На этот уровень отбираются только те психические конструкты, которые или не вступают в противоречие с ситуацией, определенной сознанием, или сознание с помощью логических процедур избавляется от противоречия. Эффективность деятельности на психическом уровне оценивается по востребованности психических конструктов на уровне сознания. Если никакие новые конструкты не принимаются, то это сигнализирует психике о неправильности всех ее результатов (и, соответственно, об ошибочности результатов на базовом уровне). И психика перестает генерировать положительные эмоциональные сигналы. Поэтому как только сознание упорно выбирает только один какой-либо психический конструкт (по сути, доведенная до абсурда стратегия сохранения знаний), так этот конструкт перестает сопровождаться эмоциональным сигналом и, соответственно, перестает осознаваться.

И действительно, содержание сознания непрерывно изменяется, оно течет, как говорил У. Джеймс, непрерывным потоком. Никому не удастся долго думать одну и ту же думу. Известно множество экспериментальных феноменов, подтверждающих, что осознаваться может только изменяющаяся информация, а неизменная информация ускользает из сознания. Так, не меняющееся по яркости и цвету изображение, стабилизированное относительно сетчатки, перестает осознаваться через 1–3 с после начала предъявления. Постоянный раздражитель умеренной интенсивности, действующий на слух или на кожу, очень скоро перестает замечаться. Цветовой фон при продолжительной фиксации теряет свою цветность и начинает выглядеть серым (феномен цветовой адаптации). Многократное повторение одного и того же слова приводит к субъективному ощущению утраты смысла этого слова (феномен семантической сатиации). Многократно повторяемые действия автоматизируются, то есть перестают осознаваться. Поместите испытуемого в си-

туацию полной сенсорной изоляции — он либо быстро заснет, либо начнет галлюцинировать. Предъявите испытуемому ряд знаков и потребуйте, чтобы он их постоянно держал в сознании (помнил) — и уже через небольшое время часть этих знаков уйдет из сознания, то есть будет забыта (этот последний пример не объясняет природу забывания, но показывает, что для объяснения забывания необязательно вводить непроверяемые бихевиористские допущения о разрушении следов, их хрупкости и пр.).

Основная работа сознания — избавление от противоречий. Важно, однако, чтобы в результате не возникали какие-то новые противоречия. Но это возможно, только если сознание работает с противоречиями всегда по одному, то есть сознание всегда последовательно. То содержание, которое в данный момент находится в сознании, всегда осознается как единственное. От него можно отказаться, только если есть другое конкурирующее представление, которое сознание примет, — и тогда уже это новое представление начнет восприниматься как единственное. Поэтому, например, при восприятии двойственных изображений или многозначных текстов, как показывают исследования, воспринимаются все значения, но в каждый момент времени осознается только одно. Поэтому человек неосознанно сглаживает возникающие когнитивные диссонансы. Стремление к непротиворечивости приводит сознание к стремлению подтверждать уже имеющееся знание и отвергать то, что ранее в этой же ситуации было отвергнуто. А психология пестрит афоризмами: «Мы видим только то, что понимаем», «Мир в нашем сознании искажается до узнаваемости» и т. д.

Разумеется, я не могу здесь подробно изложить предложенный подход. Надеюсь лишь, вспоминая известные слова Н. Бора, что этот подход обладает достаточной сумасшедшинкой, чтобы быть хоть чуть-чуть верным. Во всяком случае в нашей лаборатории удастся теоретически предсказывать весьма контринтуитивные экспериментальные результаты. Поскольку утверждается, что функционирование психики и сознания определяется логикой познания, то это позволяет искать единую логику во всех психических явлениях: и в возникновении сенсорных порогов, и в зарождении осознанных мыслей, и в пестроте желаний, и в сглаживании когнитивных диссонансов, и в формировании нравственного закона внутри нас. Опираясь на этот подход, был сформулирован ряд законов работы сознания, единообразно объяснено множество разрозненных, а то и противоречащих друг другу данных. Я надеюсь, что этот путь сможет привести нашу любимую психологию к тому, что она будет не просто замечательной наукой, но станет еще и логичной.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

В. В. Знаков

ПСИХОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ МНОГОМЕРНОГО МИРА ЧЕЛОВЕКА (ДОКЛАД)¹

Обосновано, что понимание фактов, событий, явлений в разных реальностях строится на неодинаковых психологических основаниях. Описаны теоретические основы психологии понимания многомерного мира. Утверждается, что мир человека состоит из трех реальностей — эмпирической, социокультурной и экзистенциальной. Теоретические основания психологии понимания представлены как сочетание единого и разнообразного: проанализированы сходные признаки понимания фактов, событий, ситуаций в каждой реальности и их различие, психологическое своеобразие. Каждой из трех реальностей сопоставлены традиции психологических исследований, способы, основания и типы понимания. Библиогр. 28 назв. Табл. 1.

Ключевые слова: парадигматический, нарративный, тезаурусный способы понимания, знание, мнение, смысл, опыт, интерпретация, постижение.

V. V. Znakov

PSYCHOLOGY OF UNDERSTANDING OF THE MULTIDIMENSIONAL WORLD OF MAN (REPORT)

It is proven that the understanding of facts, events and phenomena in different realities is based on unequal psychological grounds. The theoretical foundations of psychology of understanding of a multi-dimensional world, arguing that the human world is made up of three realities — empirical, socio-cultural and existential — are described. Theoretical foundations of psychology of understanding are looked at as a combination of the whole and the variable. The author analyses similarities in understanding facts, events, situations in each reality, as well as differences, their psychological specificity; methods and types of understanding. Refs 28. Tables 1.

Keywords: paradigmatic, narrative and thesaural ways of understanding, knowledge, opinion, sense, experience, interpretation.

Уважаемые коллеги! То, о чем я сегодня буду говорить, является итогом 30-летних исследований в области психологии понимания. Первая статья была опубликована в журнале «Вопросы психологии» в 1984 г., последняя, обобщающая, — в 2014 [1–2].

Вслед за С. Л. Рубинштейном я буду понимать «мир человека» как соотношенную с людьми совокупность вещей и явлений, которая представляет собой организованную иерархию различных способов человеческого существования. В самом общем виде, по мнению А. В. Мудрика, «мир» — это понятие, «обозначающее совокупное человеческое сообщество, существующее на нашей планете» [3, с. 69]. Мир — это бытие, изменяемое действиями, человеческой активностью. Активность проявляется в сознании, деятельности, мыслях, поступках, созерцании, постижении. Эти проявления активности человека представляют собой не только средства преобразования

Знаков Виктор Владимирович — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Институт психологии Российской академии наук, Российская Федерация, 129366, Москва, ул. Ярославская, 13; znakov50@yandex.ru

Znakov Viktor Vladimirovich — Doctor of Psychology, Professor, Leading Scientist, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, 13, ul. Yaroslavskaya, Moscow, 129366, Russian Federation; znakov50@yandex.ru

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00334.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

бытия, но и выражение подлинно человеческих способов существования. Для психологии одним из главных способов является специфика понимания мира субъектом.

Мир человека состоит по меньшей мере из трех реальностей — эмпирической, социокультурной, экзистенциальной. Понимание фактов, событий, явлений в трех реальностях человеческого бытия строится на неодинаковых психологических основаниях.

Понимание мира человека. Что я имею в виду, когда говорю о понимании мира человека? Главным образом то, что мы понимаем что-то конкретное (брата, что такое ускорение, логарифм) только на основе осмысленного знания, понимания смысловой структуры мира, в котором живем. Каждый раз мы понимаем частное, потому что знаем общее.

Например, телезрителям было понятно, почему люди разбегаются в разные стороны, когда они увидели телесюжет о медведе, каким-то образом зашедшем в один из универмагов Хабаровска. Понятно потому, что каждый из нас знает, как может быть опасен в такой ситуации дикий зверь. Мы понимаем метафорический смысл названия кинофильма «Унесенные ветром», потому что знаем, что такое ураган. Зимой нам понятно, почему человек обходит стороной дом, с крыши которого свисают сосульки. Мы знаем не только о силе тяжести, но и о том, какие трагические случаи возможны в подобных ситуациях. Наконец, если на консультацию к психологу приходит человек и жалуется на депрессию, то профессионал не спрашивает: «Что это такое?», а сразу думает о том, какие приемы ему следует использовать для психологической помощи. Таким образом, понимая каждый день множество конкретных событий и ситуаций, мы опираемся на свой тезаурус обобщенных знаний о смысловой структуре мира человека. Именно такой интерпретации конструкта «понимание мира человека» я буду придерживаться в докладе.

Теоретические основы психологии понимания построены на сочетании единого и разнообразного. Необходимо выявить сходные признаки понимания в каждой реальности и вместе с тем их различие, психологическое своеобразие.

С реальностями сопоставлены традиции психологических исследований, способы, основания и типы понимания. Именно на последовательном изложении всего, что относится к пониманию фактов, событий и ситуаций в каждой реальности, строится логика доклада.

Категориальная схема психологии понимания представлена в табл. 1.

Таблица 1. Понимание субъектом реальностей мира человека

Теоретические основания понимания	Три реальности мира человека		
	Эмпирическая	Социокультурная	Экзистенциальная
<i>Традиция психологических исследований</i>	Когнитивная	Герменевтическая	Экзистенциальная
<i>Способ понимания мира</i>	Парадигматический	Нарративный	Тезаурусный
<i>Основания понимания</i>	Знание и значение	Мнение и смысл	Переживание и опыт
<i>Тип понимания</i>	Понимание-знание	Понимание-интерпретация	Понимание-постижение

1. Эмпирическая реальность

В нашей жизни немало ситуаций взаимодействия с объективной и очевидной для всех действительностью. Такой тип ситуаций голландский методолог науки Ф. Анкерсмит определяет как «принуждение опытом» (эмпиризм). Говоря о реальности, субъект описывает ее в терминах отдельных утверждений о событиях, обстоятельствах, каузальных цепочках и т. д. При этом субъект выступает как эмпирик, подчиняется принуждению опыта [4]. Следуя за Анкерсмитом, я назвал первый тип реальности «эмпирическим».

Когнитивная традиция психологических исследований. Когнитивные психологи обычно рассуждают парадигматически, они ссылаются на положение дел в объективном мире и претендуют на истинность получаемого в эксперименте знания. Когнитивный план изучения психической реальности характеризуется акцентом на познании и поведении человека, стремлением ученых парадигматическим способом объяснить общие закономерности психического развития, интересом скорее к фактам и правилам, чем к исключениям. Когнитивные исследования ориентированы на получение истинных знаний о том, как субъект отражает и познает окружающую действительность и свой внутренний мир.

Парадигматический способ понимания мира. В 1986 г. Дж. С. Брунер выделил два способа мышления и понимания испытуемыми мира — парадигматический и нарративный [5]. (Позвольте мне на минуту отвлечься. Недавно мой приятель из МГУ прислал мне восторженное электронное письмо: «Брунер жив, в этом году ему исполнилось 100 лет!» Это замечательно, что в нашем психологическом сообществе так долго живут и творят такие креативные неординарные люди!)

Приверженцы парадигматического логико-научного способа склонны искать доказательства истинности суждений, причинности и их соответствия эмпирическим фактам. Их аргументация приобретает убедительность с помощью строгих правил, определений и положений. Парадигматический способ рассуждений является научным методом использования логической аргументации, классификации и предсказания. Однако сказанное не означает, что парадигматические рассуждения — это порождение исключительно логического мышления. Дж. С. Брунер подчеркивает очень важный момент: «Творческое применение парадигматического способа мышления обеспечивает построение хорошей теории, глубокий анализ, логическую достоверность, убедительную аргументацию и построение разумных гипотез. Однако парадигматическое "воображение" (или интуиция) не является тем же самым, что воображение писателя или поэта. Скорее это — способность увидеть возможные формальные связи прежде, чем человек будет в состоянии доказать их каким-то формальным способом» [5, p. 12]. Такое интуитивное видение связей отражает потенциальную возможность познающего и понимающего мир субъекта реализовать в процессе перехода от содержания (значения) к смыслу (пониманию) не только осознаваемые логические компоненты рассуждений, но и неосознаваемые, уходящие корнями в мотивационно-потребностную сферу целеобразования и смыслопорождения. Для психологии понимания принципиально важно, что парадигматический способ неразрывно связан с когнитивным бессознательным.

Психологу-исследователю эта связь напоминает о существовании целостного континуума способов понимания мира: от парадигматического к нарративному и затем к тезаурусному.

Основания понимания: знание и значение. Анализ знаний, необходимых для понимания, — это распространенный методический прием в когнитивных науках. Выявляются знания о закономерных, повторяющихся событиях и явлениях. Закономерности в когнитивной психологии нередко отражаются в моделях. При этом считается, что понимать факт, событие или явление — значит иметь его рабочую модель. В частности, так считает П. Н. Джонсон-Лэйрд [6]. Еще раньше подобную точку зрения высказывал А. А. Брудный [7].

В эмпирической реальности понимание объектов, предметов, явлений основывается на общедоступном истинном и одинаковом для всех знании. Оно воплощается в современной культуре. Примером может служить мораль. Моральные действия и знания о них понимаются как обязательные, формально-нормативные и потому положительно оцениваемые всеми членами общества вне зависимости от обстоятельств. Мораль как форма общественного сознания, включающая обобщенные представления о том, как можно и как нельзя вести себя в обществе, имеет для каждого человека значение, но не имеет личностного смысла. По А. Р. Лурии, «значение есть устойчивая система обобщений, стоящая за словом, *одинаковая для всех людей*, причем эта система может иметь разную глубину, обобщенность, широту охвата обозначаемых им предметов, но она обязательно сохраняет неизменное ядро — определенный набор связей» [8].

Именно поэтому психологическим основанием понимания-знания понятий, описывающих факты эмпирической реальности, оказывается *одинаковое для всех значение, а не индивидуальный личностный смысл*. Это относится к понятиям пространства, времени, веса и другим.

Тип понимания: понимание-знание. Такое понимание возникает у субъекта тогда, когда оно основано преимущественно на оценках истинности знаний, представленных в суждениях о фактах. В этом случае знание о реальности дает возможность понимающему субъекту только отличать истинные высказывания от ложных. Такое знание адекватно отражает эмпирическую реальность, но ничего не изменяет в познающем ее субъекте. М. Фуко называл его «познавательным» [9]. Для глубокого понимания действительности субъект должен измениться, преобразоваться, стать отличным от самого себя. Ему необходимо приложить духовные усилия, направленные не только на достижение истины, но и на преобразование себя. Такое знание М. Фуко называет «духовным» [там же].

Таким образом, понимание-знание основано на познавательном знании, одинаковом для всех людей значении высказываний, не зависящем от индивидуально-психологических характеристик понимающего субъекта.

2. Социокультурная реальность

Она возникает в результате объективации содержаний индивидуального и группового сознания. Такая реальность не существует вне представлений людей о ней. Эта реальность имеет двойственный характер: в нее входят и объекты, обладающие признаками вещиности (Библия, Акрополь, Большой театр, Диснейленд),

и интериндивидуальные факты. Например: А. В. Суворов умер 18 мая 1800 г., Кант был человеком слабого здоровья, а Виктор Михайлович Аллахвердов в 2012 г. в телепрограмме «Культурная революция» утверждал, что коллективного бессознательного не существует.

Социокультурный — значит обусловленный социальными и культурными причинами. В отечественной психологии понятие «социокультурный» является важным элементом научного тезауруса ведущих российских психологов, в частности А. Г. Асмолова [10]. Социокультурный подход отличен и от социального, и от культурного. Для психологов после Л. С. Выготского понятие «социокультурный» звучит как привычное и до банальности знакомое. Однако оказывается, в социогуманитарных науках, прежде всего в социологии и культурологии, социокультурный подход начал формироваться только в XXI в. Согласно этому подходу, социальный анализ направлен на интерпретацию соотношения индивидуального и социального субъектов, то есть людей и тех общностей, социальных групп, к которым они принадлежат. В частности, в психологии социального познания, по мнению Г. М. Андреевой, познающим субъектом является группа [11].

Культура, согласно Н. И. Лапину, представляет собой совокупность способов и материальных и духовных результатов деятельности человека. Культура для людей служит *программой* деятельности. Социальность — это совокупность *отношений* каждого человека или иного социального субъекта с другими субъектами. Специфика социокультурного подхода состоит в том, что он интегрирует оба эти измерения человеческого бытия [12].

Герменевтическая традиция психологических исследований. Ключевой для нее является интерпретация — неперенный атрибут социокультурной реальности. Интерпретация — это такая работа мышления, которая состоит в расшифровке смыслов, скрытых в культуре. Интерпретировать — значит идти от явного смысла к скрытому.

В психологии есть немало исследований, выполненных в рамках этой традиции. Типичными являются публикации В. А. Лабунской, посвященные интерпретации невербальных признаков поведения [13], анализ А. А. Пузыря работы Л. С. Выготского о Гамлете [14], исследования зависимой и независимой самоинтерпретации [15].

Нарративный способ понимания мира. Он проявляется в способности людей упорядочивать случайные факты и явления в последовательность событий, объединенных в связанной истории. Нарративный принцип характеризует не столько событийную структуру того, о чем человек рассказывает, сколько тип интерпретации. Это один из возможных способов организации фрагмента мира субъектом: что он видит и как излагает историю. Нарративное понимание целенаправленно, непротиворечиво, правдоподобно. Оно, хотя и основано на осознании субъектом множества альтернатив, проявляется в его стремлении придерживаться одной версии описания событий, соответствующей личностному способу смыслового структурирования мира.

Основания понимания: мнение и смысл. В социокультурной реальности психологи имеют дело не с достоверными знаниями, а с мнениями людей. Мнения отражают межгрупповую согласованность суждений о правильности или неправильности дискурсивных высказываний. Мнения невозможно оценить как безусловно

истинные или ложные: как определить, чьи картины прекраснее — Тициана или Микеланджело, а также какой порок отвратительнее — жестокость или гордыня? Например, многие западные политики называют присоединение Крыма к России аннексией, в то время как российские говорят о восстановлении исторической справедливости и воссоединении братских народов. Ни одно из этих мнений невозможно признать однозначно истинным или ложным, потому что они построены на разных системах аргументации. В таких случаях суждения являются мнениями, в которых присутствуют и объективные, и субъективные компоненты. Мнения можно характеризовать только как правильные или неправильные. В основе квалификации высказывания как правильного лежит согласованное мнение людей о должном, о правилах и нормах поведения.

Представления о должном, лежащие в основе признания высказываний, текстов правильными или нет, формируются на основе соглашений, принимаемых большими и малыми социальными группами. Мнения имеют мало общего с истиной: в соответствии с неодинаковыми ценностными представлениями люди выражают в них свое отношение к объектам познания и понимания. А познавательное и эмоциональное отношение к содержанию понимаемого (к примеру, к ситуации, описанной в рассказе А. П. Чехова «Злоумышленник») — это не что иное, как смысл. Смыслы — главные системообразующие признаки социокультурной реальности, отсутствующие в эмпирической.

Современные психологические исследования позволяют утверждать, что осмысленное знание — это порождение не только индивидуального сознания, но и коллективного разума. Соответственно смысл — атрибут психики конкретного субъекта, но вместе с тем он есть продукт меж- и надындивидуальных или трансперсональных отношений. Устремленность субъекта (особенно группового) и объекта навстречу друг другу образуют между ними такое чувственное и интеллектуальное единство, которое дает основание говорить о конвенциональном пространстве коллективного осмысленного знания.

Проблема интересубъективности знаний и передачи людьми друг другу неявного личностного знания активно исследуется в западной психологии применительно к самым различным социальным условиям профессиональной деятельности: науке [16], здравоохранению [17], службам занятости [18], менеджменту [19].

Неудивительно, что для описания событий и ситуаций социокультурной реальности наиболее подходящим является конвенциональный домен социального знания [20–22]. Конвенциональный домен явным образом соотносится с герменевтической традицией и пониманием-интерпретацией проблем, методов и результатов научных исследований. Конвенциональные знания возникают в результате согласования множества мнений. Признаваемая многими людьми правильность/неправильность мнений оказывается зависимой от местных норм, обычаев и конкретных обстоятельств. Примером может служить правостороннее или левостороннее движение на дороге, принятое в разных странах. Очевидно, что в современных направлениях психологических исследований ученые ищут истоки формирования конвенционального знания не только во внутреннем мире человека, но и в пространстве межсубъектных взаимодействий, на стыке разных ценностно-смысловых позиций общающихся людей. Результатом взаимодействий становится обогащение научных представлений о конвенциональном домене социогуманитарного знания.

Тип понимания: понимание-интерпретация. Любое понимание многовариантно, оно содержит в себе несколько возможных интерпретаций одних и тех же событий. *Интерпретации* — это конкретные способы понимания, чем их больше, тем выше степень полноты понимания. В социокультурной реальности интерпретации основаны не только на эмпирических фактах, но и на нормах и представлениях о правильном описании мира. Кроме того, необходимо отметить, что понимание-интерпретация, в частности, художественного текста, строится на основе взаимодействия интерпретации понимающим субъектом событий и ситуаций и самоинтерпретации.

3. Экзистенциальная реальность

В отличие от эмпирической, она не объективируема, не имеет явных референтов в предметном мире. Например, какие объекты обозначают слова «травма» или «печаль»? На это обращает внимание Т. А. Кузьмина, которая пишет о том, что «в человеческом бытии имеются и сосуществуют по крайней мере две реальности: предметно-объектная и необъективируемая, одна, подчиненная всем законам объектного мира, и другая "не от мира сего", живущая по другим законам» [23].

Экзистенциальная традиция психологических исследований характеризуется ориентацией не столько на достоверные знания, сколько на субъективные убеждения и плохо осознаваемые ощущения и чувства, например уверенность в своей правоте. Ключевым для этой традиции является психологический анализ критических ситуаций человеческого бытия (они отличаются внезапностью, непредсказуемостью, стойкими аффективными реакциями). Типичными для экзистенциальной традиции являются исследования понимания моральной допустимости аборт, террористической угрозы, эвтаназии.

Тезаурусный способ понимания мира. Тезаурусная парадигма [24] определяет отличный от нарративного способ понимания субъектом мира. Отличие тезаурусного принципа построения знания от нарративного заключается в том, что «если нарратив описывает историю жизни, то тезаурус — ее картину» [25]. Тезаурусы представляют собой субъективно организованное гуманитарное знание. В тезаурусе субъекта представлен только освоенный, *понятый*, осмысленный им мир. Например, я мог где-то услышать или прочесть слова «дадаизм» и «денситометр». Однако если сейчас я не могу определить их значение, не знаю, что это такое, то эти понятия неосмысленны, непонятны. Значит, они не входят в мой индивидуальный тезаурус. Результатом тезаурусного понимания оказывается картина понимаемого, основанная на семантических, смысловых, ассоциативных, эмоциональных связях. Такое понимание фрагментарно, мозаично, нередко логически противоречиво и непоследовательно.

Основания понимания: переживание и опыт. Анализируя экзистенциальную реальность, исследователи очень часто сталкиваются с невозможностью понимания психологических проблем по типу понимания-знания. Например, травматический опыт нельзя понять на основе познавательного знания, его можно только пережить и преодолеть. Психологические проблемы, возникающие у людей в этой реальности, отражаются в их внутреннем мире: они проявляются в эмоциях, чувствах и переживаниях, которые трудно поддаются осознанию.

В экзистенциальной реальности переживание и рефлексия образуют такой сплав, из которого рождается опыт человека.

В отличие от аналитического познавательного знания, лежащего в основе понимания фактов эмпирической реальности, экзистенциальный опыт недизъюнктивен, целостен. Он определяет личностное отношение и понимание определенных ситуаций человеческого бытия, особенно критических — терактов, эвтаназии, оценки моральной допустимости аборт и т. п. Вследствие этого мне представляется вполне оправданным предположение о том, что в понимание экзистенциальной реальности решающий вклад вносят холистические метод рассуждений и мировоззрение понимающего мир субъекта [26].

Основания понимания — переживание и опыт — интегрируются, теоретически объединяются во введенном и проанализированном М. Фуко понятии и, соответственно, феномене «духовного знания» [9]. Именно с помощью такого знания наиболее точно можно характеризовать процесс понимания в экзистенциальной реальности. Фуко полагал, что без обращения взгляда субъекта вовнутрь, без постижения себя, без духовных усилий, направленных на собственное преобразование, возможно получение только познавательного (когнитивного) знания. Познаванию внешнего мира теоретически противостоит духовное знание, которое является пониманием человека, его души, внутреннего мира.

Главное, что нужно для возникновения духовного знания, — это изменение, перемещение взгляда: на мир и на себя. Смещение взгляда позволяет увидеть вещи иначе и одновременно оценить их. Кроме того, духовное знание построено на таком самонаблюдении и самопонимании, в котором субъект становится способным «уловить себя самого в своей реальности», увидеть себя как он есть на самом деле. Духовное знание — это атрибут не познания, а бытия человека в мире.

Тип понимания: понимание-постижение. В этой реальности понимание неизбежно включает в себя постижение. Постижение представляет собой такой тип понимания, который, *во-первых*, направлен не на простое, а на сложное: явления и объекты, требующие для своего понимания усилий, проникновения в их глубинные свойства. Употребление слова «постижимый» уместно тогда, когда речь идет о глубоком понимании сути, существа дела. Понимать можно и простое, и сложное, а постигать — только сложное. В 2001 г. для миллионов людей очевидным, когнитивно понятным, но экзистенциально непостижимым, почти «апокалиптическим» событием стала картина крушения манхэттенских небоскребов-близнецов.

Во-вторых, постижение — это такое схватывание целого, части которого мы по тем или иным причинам не можем познать и детально описать. Например, директор атомной электростанции ни при каких обстоятельствах не сможет знать обо всех процессах, происходящих в данный момент в ядерном реакторе, а мэр мегаполиса — о состоянии абсолютно всех коммуникаций в городе.

Следовательно, необходимость в постижении возникает тогда, когда невозможно познание, когда у нас нет возможности описать понимаемое с помощью логически обоснованных знаний.

В-третьих, в каждом человеке есть что-то совершенно не поддающееся познанию — это потаенная основа бытия, его глубинная основа [27]. Вследствие этого во многих экзистенциальных коммуникативных ситуациях неразумно и неправильно надеяться на полное и якобы абсолютно точное понимание партнера. Неудиви-

тельно, что понимание в таких случаях осуществляется по типу понимания-постижения.

Существует немало исследований, в которых возникает такой тип понимания. Примером может быть психологический анализ когнитивного и аффективного бессознательного при понимании чужого человека как врага.

Итак, мы живем в многомерном мире, состоящем из трех реальностей. В каждой из них психологи изучают понимание с позиций различных традиций, в рамках которых субъект использует неодинаковые способы, основания и типы понимания. Аналитическая дизъюнктивность представленных теоретических оснований психологии понимания не означает невозможности исследования всего континуума проявлений этого феномена — от полностью осознанного вербализуемого до бессознательного интуитивного. Для этой цели перспективным является применение идей когнитивно-опытной теории личности Сеймура Эпштейна [28], а также категорий познавательного и духовного знания.

Литература

1. Знаков В. В. Основные условия межличностного понимания в совместной деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 138–141.
2. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека // Вопросы психологии. 2014. № 4. С. 16–29.
3. Мудрик А. В. Социализация человека. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 624 с.
4. Анкерсмит Ф. Возвышенный исторический опыт. М.: Европа, 2007. 612 с.
5. Bruner J. Two Modes of Thought // Actual Minds, Possible Worlds. London: Harvard University Press, 1986. P. 11–43.
6. Johnson-Laird P. N. Mental Models — Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness. Cambridge MA: Harvard University Press. 1983. 513 p.
7. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109–117.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
9. Фуко М. Герменевтика субъекта: Курс лекций, прочитанных в Коллеж де Франс в 1981–1982 учебном году. СПб.: Наука, 2007. 677 с.
10. Асмолов А. Г. Оптика просвещения: социокультурные перспективы. М.: Просвещение, 2012. 447 с.
11. Андреева Г. М. Образ мира и/или реальный мир? // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 33–43.
12. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 3–12.
13. Лабунская В. А. Интерпретация невербального поведения как социальная способность // Познавание в структуре общения / Под ред. В. А. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 203–210.
14. Пузырей А. А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005. 488 с.
15. Grace S. L., Cramer K. L. The elusive nature of self-measurement: The self-construal scale versus the twenty statement test // J. Soc. Psychol. 2003. V. 143. № 5. P. 649–668.
16. Kekäle T. Knowledge sharing among scientists // Journal of Workplace Learning. 2011. Vol. 23, N 7. P. 483–484.
17. Kessel M., Kratzer J., Schultz C. Psychological safety, knowledge sharing, and creative performance in healthcare teams // Creativity and innovation management. 2012. Vol. 21, N 2. P. 147–157.
18. Kohansal M. A., Alimoradi Z., Bohloul S. M. The impact of knowledge-sharing mechanisms on employee performance // International Journal of Business Performance Management. 2013. Vol. 14, N 3. P. 293–306.
19. Lauring J., Selmer J. Knowledge sharing in diverse organisations // Human Resource Management Journal. 2012. Vol. 22. № 1. P. 89–105.
20. Lagattuta K. H., Nucci L., Bosacki S. L. Bridging theory of mind and the personal domain: children's reasoning about resistance to parental control // Child Development. 2010. Vol. 81, N 2. P. 616–635.

21. Richardson C. B., Mulvey K. L., Killen M. Extending Social Domain Theory with a Process-Based Account of Moral Judgments // *Human Development*. 2012. Vol. 55, N 1. P. 4–25.
22. Smetana J. Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments // *Handbook of moral development* / eds M. Killen, J. G. Smetana. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2006. P. 119–154.
23. Кузьмина Т. А. Экзистенциальная философия. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2014. 352 с.
24. Луков Вал. А., Луков Вл. А. Тезаурусы: Субъектная организация гуманитарного знания. М.: Нац. институт бизнеса, 2008. 784 с.
25. Эпштейн М. Н. Жизнь как тезаурус // *Постнеклассическая психология*. 2007. № 4. С. 47–56.
26. Nisbett R. E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition // *Psychol. Rev.* 2001. Vol. 108, N 2. P. 291–310.
27. Касавина Н. А. Экзистенциальный опыт как феномен культуры // *Вопросы философии*. 2014. № 10. С. 46–56.
28. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory of personality // *Handbook of psychology*. Vol. 5: Personality and social psychology / ed. by I. B. Weiner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2003. P. 159–184.

References

1. Znakov V. V. Osnovnye usloviia mezhlchnostnogo ponimaniia v sovmestnoi deiatel'nosti [Basic conditions for inter-personal understanding in common activity]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1984, no. 1, pp. 138–141. (In Russian)
2. Znakov V. V. Teoreticheskie osnovaniia psikhologii ponimaniia mnogomernogo mira cheloveka [Theoretical Foundations of Psychology of understanding of the multidimensional world of the person]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2014, no. 4, pp. 16–29. (In Russian)
3. Mudrik A. V. *Sotsializatsiia cheloveka* [Socialization of the human]. Moscow, MPSI Publ.; Voronezh, MODEK Publ., 2010. 624 p. (In Russian)
4. Ankersmit F. *Vozvysheennyi istoricheskii opyt* [Sublime historical experience]. Moscow, Evropa Publ., 2007. 612 p. (In Russian)
5. Bruner J. Two Modes of Thought. *Actual Minds, Possible Worlds*. London, Harvard University Press, 1986, pp. 11–43.
6. Johnson-Laird P. N. *Mental Models — Towards a Cognitive Science of Language, Inference and Consciousness*. Cambridge MA, Harvard University Press, 1983. 513 p.
7. Brudnyi A. A. Ponimanie kak filosofsko-psikhologicheskaia problema [Understanding as the philosophical and psychological problem]. *Voprosy filosofii* [Problems of Philosophy], 1975, no. 10, pp. 109–117. (In Russian)
8. Lurii A. R. *Iazyk i soznanie* [Language and consciousness]. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta Publ., 1979. 320 p. (In Russian)
9. Fuko M. *Germenevtika sub"ekta: Kurs leksii, pročitannykh v Kollezh de Frans v 1981–1982 uchebnom godu* [Hermeneutics of the subject: The course of lectures at the Collège de France in the 1981–1982 school year]. St. Petersburg, Nauka Publ., 2007. 677 p. (In Russian)
10. Asmolov A. G. *Optika prosveshcheniia: sotsiokul'turnye perspektivy* [Optics of Education: sociocultural perspectives]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2012. 447 p. (In Russian)
11. Andreeva G. M. Obraz mira i/ili real'nyi mir? [The image of the world and/or the real world?]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2013, no. 3, pp. 33–43. (In Russian)
12. Lapin N. I. Sotsiokul'turnyi podkhod i sotsietal'no-funktsional'nye struktury [Socio-cultural approach and the societal-functional structures]. *Sotsiologicheskie issledovaniia* [Sociological researches], 2000, no. 7, pp. 3–12. (In Russian)
13. Labunskaiia V. A. Interpretatsiia neverbal'nogo povedeniia kak sotsial'naia sposobnost' [Interpretation of non-verbal behavior as the ability]. *Poznanie v strukture obshcheniia* [Social Cognition in the structure of communication]. Eds V. A. Barabanshchikov, E. S. Samoilenko. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2009, pp. 203–210. (In Russian)
14. Puzyrei A. A. *Psikhologiya. Psikhotehnika. Psikhagogika* [Psychology. Psychotechnics. Psychagogy]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 488 p. (In Russian)
15. Grace S. L., Cramer K. L. The elusive nature of self-measurement: The self-construal scale versus the twenty statement test. *J. Soc. Psychol.*, 2003, vol. 143, no. 5, pp. 649–668.

16. Kekäle T. Knowledge sharing among scientists. *Journal of Workplace Learning*, 2011, vol. 23, no. 7, pp. 483–484.
17. Kessel M., Kratzer J., Schultz C. Psychological safety, knowledge sharing, and creative performance in healthcare teams. *Creativity and innovation management*, 2012, vol. 21, no. 2, pp. 147–157.
18. Kohansal M. A., Alimoradi Z., Bohloul S. M. The impact of knowledge-sharing mechanisms on employee performance. *International Journal of Business Performance Management*, 2013, vol. 14, no. 3, pp. 293–306.
19. Lauring J., Selmer J. Knowledge sharing in diverse organisations. *Human Resource Management Journal*, 2012, vol. 22, no. 1, pp. 89–105.
20. Lagattuta K. H., Nucci L., Bosacki S. L. Bridging theory of mind and the personal domain: children's reasoning about resistance to parental control. *Child Development*, 2010, vol. 81, no. 2, pp. 616–635.
21. Richardson C. B., Mulvey K. L., Killen M. Extending Social Domain Theory with a Process-Based Account of Moral Judgments. *Human Development*, 2012, vol. 55, no. 1, pp. 4–25.
22. Smetana J. Social-cognitive domain theory: Consistencies and variations in children's moral and social judgments. *Handbook of moral development*. Eds M. Killen, J. G. Smetana. Mahwah, NJ, Erlbaum, 2006, pp. 119–154.
23. Kuz'mina T. A. *Ekzistentsial'naiia filosofiiia [Existential philosophy]*. Moscow, «Kanon+» ROOI «Reabilitatsiia» Publ., 2014. 352 p. (In Russian)
24. Lukov Val. A., Lukov Vl. A. *Tezaurusy: Sub"ektnaia organizatsiia gumanitarnogo znaniia [Thesaurus: Subjective organization of humanities knowledge]*. Moscow, Nats. institut biznesa Publ., 2008. 784 p. (In Russian)
25. Epshtein M. N. Zhizn' kak tezaurus [Life as a thesaurus]. *Postneklassicheskaia psikhologiiia [Postnonclassical psychology]*, 2007, no. 4, pp. 47–56. (In Russian)
26. Nisbett R. E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: Holistic versus analytic cognition. *Psychol. Rev.*, 2001, vol. 108, no. 2, pp. 291–310.
27. Kasavina N. A. Ekzistentsial'nyi opyt kak fenomen kul'tury [The existential experience as a phenomenon of culture]. *Voprosy filosofii [Problems of Philosophy]*, 2014, no. 10, pp. 46–56. (In Russian)
28. Epstein S. Cognitive-experiential self-theory of personality. *Handbook of psychology. Vol. 5: Personality and social psychology*. Ed. by I. B. Weiner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2003, pp. 159–184.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

Н. В. Гришина

СИТУАЦИОННЫЙ ПОДХОД: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ЗАДАЧИ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ¹

В статье анализируется развитие представлений в области изучения среды и контекста существования человека; идеи К. Левина, лежащие в основе ситуационного подхода; объяснительные модели, существующие в психологии для описания взаимодействия человека с ситуацией. Фундаментальной характеристикой современной реальности является ее неопределенность. В качестве наиболее релевантного подхода ее изучения рассматривается подход к пониманию жизненного пространства как пространства возможностей человека. Идея активного субъекта, осуществляющего свой выбор в жизненном контексте, развивается отечественными учеными (субъектный подход, концепция надситуативной активности, экзистенциальный подход). Приводятся результаты исследований решений по изменению актуальной жизненной ситуации в зависимости от восприятия будущей ситуации с точки зрения ее возможностей или рисков. Отмечаются практические и прикладные возможности ситуационного подхода. Библиогр. 15 назв. Ил. 1.

Ключевые слова: ситуационный подход, контекст, жизненное пространство, неопределенность, экзистенциальный подход.

N. V. Grishina

SITUATIONAL APPROACH: RESEARCH TASKS AND APPLICABILITY

The article analyzes the development of ideas in a field of environment and context of human existence; K. Lewin's ideas that underlie the situational approach; explanatory models that exist in psychology to describe human interaction with situation. Uncertainty is a fundamental characteristic of contemporary reality. The most relevant approach to study of reality presents an approach to understanding of life space as a space of personal opportunities. Russian scientists develop an idea of an active subject making his/her choice in the life context (subject approach, a concept of supra-situational activity, existential approach). The results of research of decisions to change current situations depending on perception of a future situation in terms of its opportunities or risks are presented. Practical and applied opportunities of situational approach are emphasized. Refs 15. Figs 1.

Keywords: situational approach, context, life space, uncertainty, existential approach.

Одной из заметных тенденций развития современной психологии является возрастающее внимание к изучению контекста, связанное в том числе с признанием усиления влияния средовых и ситуационных факторов на жизнедеятельность человека.

Развитие идей, связанных с разработкой понятий и изучением контекста существования человека и становлением ситуационного подхода, имеет свою историю. Тема среды существования человека и средовых влияний на его поведение в той или иной форме присутствует во всех направлениях психологии с самого начала ее возникновения. Первоначальное понимание контекста существования человека

Гришина Наталья Владимировна — доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; grinat07@gmail.com

Grishina Natalia Vladimirovna — Doctor of Psychology, Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; grinat07@gmail.com

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ, проект № 15-06-10546.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

фактически не отличалось от представлений обыденного сознания, четко разделяющего человека и окружающую среду: среда существования человека рассматривалась как некая совокупность внешних по отношению к нему условий, как нечто внеположенное субъекту и независимое от него, хотя и оказывающее влияние на его поведение и состояние.

Как известно, *методологический прорыв* в пересмотре традиционной оппозиции «личность — среда» принадлежит К. Левину.

К. Левин в своих работах дает новое решение фундаментальной методологической проблемы соотношения объективного и субъективного, внешнего и внутреннего мира человека. Левин описывает среду как воспринимаемую и переживаемую субъектом и тем самым преодолевает традиционную оппозицию «внутреннее — внешнее» в интерпретации источников поведения: он объединяет их, придавая «внешним», ситуативным факторам «внутренний», субъективный характер. В соответствии со своим пониманием принципов построения «новой» психологии Левин считал, что «переход от аристотелевских к галилеевским концептам требует, чтобы мы искали “причину” событий не в природе одиночного изолированного объекта, а во взаимоотношениях между объектом и его окружением. ... Каждая научная психология должна принимать во внимание целостную ситуацию, то есть состояние как человека, так и среды. Это предполагает, что необходимо найти методы описания человека и окружающих условий в общих терминах как частей одной ситуации. В психологии нет понятия, которое объединяло бы и то, и другое. Слово “ситуация” обычно используется для обозначения среды. В дальнейшем мы будем использовать термин “психологическое жизненное пространство” для обозначения всей совокупности фактов, которые детерминируют поведение индивида в конкретный момент» [1, р. 10–12].

Оригинальность и новизна подхода Левина к изучению человека в контексте его существования резко контрастировали с доминировавшими исследовательскими подходами в психологии того времени, и его идеи не могли получить широкого распространения. Основными направлениями в работе психологов были персонологические подходы, которые акцентировали внимание на личностных особенностях как детерминантах поведения человека и зачастую замыкали личность в круг интрапсихических концептов и интерпретаций.

Сильным вызовом традиционным подходам, фактически игнорировавшим контекстуальные и ситуационные переменные, стала известная работа У. Мишела «Личность и оценка» (1968). Обобщение и сравнение результатов многочисленных исследований психодиагностического характера показали крайне низкую степень согласованности полученных в различных исследованиях данных, касающихся поведенческих проявлений, соответствующих личностным чертам. Этот результат вынудил Мишела сделать вывод о низком прогностическом потенциале исследований личности, исключающем возможность прогноза поведения, и поставить вопрос о его транситуативной согласованности. Следствием проведенного анализа стало предположение о том, что «кросс-ситуативная согласованность поведения может являться исключением, а специфичность поведения — правилом» [2, с. 170–171]. По утверждению Л. Росса и Р. Нисбетта, работа Мишела «до самого основания потрясла здание психологии личности», и эти потрясения, по их мнению, продолжали сказываться на психологии в течение десятилетий [там же].

Впечатляющим аргументом в пользу привлечения внимания к ситуационным влияниям стали драматические результаты экспериментов С. Милгрэма и Ф. Зимбардо, которые вызвали не меньшее потрясение и имели большой резонанс, вышедший, как известно, далеко за пределы психологического сообщества. Главный урок этих экспериментов состоял в том, что тип ситуации может определять поведение человека в большей степени, чем его личностные особенности.

Л. Росс и Р. Нисбетт обращаются к этой теме в своей знаменитой книге «Человек и ситуация», которая также в свое время была оценена как одна из важнейших психологических работ десятилетия и считается самым сильным вызовом ситуационного подхода к современной психологии. В сущности, что подчеркивают сами авторы и что никак не умаляет их заслуг, они лишь возвращаются к идеям Курта Левина, приводя множество фактов и примеров, иллюстрирующих влияние ситуационных переменных на поведение человека. Называя Курта Левина основоположником ситуационного подхода, Росс и Нисбетт выделяют *три главных принципа* этого подхода: 1) принцип ситуационизма, утверждающий сильное детерминирующее влияние контекста; 2) принцип субъективной интерпретации, означающий, что воздействие любой ситуации зависит от личностного значения, придаваемого ей человеком; 3) принцип целостного изучения ситуации, предполагающий, что «научная психология всегда должна принимать во внимание целостную ситуацию, то есть состояние как человека, так и среды» [1, р. 12], а поведение должно выводиться из всей совокупности одновременно существующих фактов, имеющих характер силового поля, когда состояние одной части поля зависит от любой другой его части. Идеи ситуационного подхода и их обоснование побуждают к пересмотру традиционных представлений, основанных на личностных подходах.

Примеры ситуационной обусловленности поведения индивида многочисленны, разнообразны и впечатляющи. Излишне доказывать очевидную необходимость разработки тематики ситуационного контекста. Однако ни сама ситуация, ни ситуационный контекст, несмотря на их очевидное значение, в сущности, так и не стали самостоятельным предметом исследования в психологии, сохраняя статус факторов, влияющих на поведение и состояние личности.

Усиление внимания современной психологии к проблематике контекста связано с изменениями реальности последних десятилетий, которые не позволяют игнорировать влияние средовых и ситуационных характеристик на психологию людей.

С одной стороны, мы больше узнаем об их влиянии на человека как на уровне макроструктур и макроконтекстуальных факторов, так и на уровне «тонких» влияний. Сегодня психология, в первую очередь благодаря исследованиям в области нейронауки, располагает впечатляющими данными о влиянии средовых факторов на базовые, в том числе геномные, структуры, лежащие в основе поведения человека.

С другой стороны, есть основания предполагать, что имеет место и реальное усиление влияния средовых факторов на человека. Так, ученые, работающие в смежных науках, высказывают соображения о возможном изменении паттернов наследования и генетической детерминированности, в частности о переходе от вертикального контура обмена информацией к горизонтальным процессам как более активным и эффективным. Также имеющиеся данные позволяют говорить об усилении влияния ситуационных факторов при росте неопределенности контекста. Исследования неопределенности и ее психологических последствий для

человека демонстрируют экспоненциальный рост, а сама неопределенность начинает рассматриваться в качестве основополагающей характеристики современного мира [3]. Новые вызовы современности, прежде всего ее неопределенности и сложности, ставят перед психологами задачи поиска релевантных методологических и исследовательских решений, направленных на изучение того, как трансформируются ментальные картины мира людей, живущих в условиях нарастающей неопределенности и сложности мира, и того, как люди реагируют на эти изменения современности [4].

Интерес к исследованиям контекста, безусловно, возрастает, и их необходимость очевидна.

Главным остается вопрос о том, как изучение контекста и ситуационный подход могут использоваться для объяснения поведения людей.

В свое время Х. Хеккаузен [5], обобщая все возможные *подходы психологии к объяснению поведения человека*, свел их к четырем возможным вариантам.

Личностно-центрированный подход (теория свойств личности) опирается на представления об индивидуальных различиях в поведении людей в одной и той же ситуации и о стабильности проявлений личности в схожих ситуациях. Поведение выводится из особенностей личности, ситуация рассматривается как импульс к действию, актуализируя диспозиции «привычной готовности». Критика данного подхода обычно подвергает сомнению однородность поведения индивида по отношению к ситуациям и акцентирует внимание на том, что в схожих ситуациях поведение человека не так уж однотипно (как можно было бы ожидать исходя из детерминированности поведения человека исключительно имеющимися у него личностными диспозициями).

Ситуационно-центрированный подход (ситуационизм) опирается на представления об очевидной вариативности поведения человека, связанной с его отношением к ситуации и ситуационной мотивацией. Поведение выводится из свойств ситуации, что в первую очередь поддерживалось экспериментальными исследованиями, бесконечно варьирующими условия ситуации, в результате чего наблюдались и соответствующие вариации поведения.

Обе предложенные объяснительные модели стали основанием для различающихся направлений исследований, что позволило даже говорить о «двух дисциплинах научной психологии», одна из которых изучает индивидуальные различия людей и разрабатывает соответствующие методы измерения, а другая делает акцент на анализе эффектов, производимых внешними переменными [5, с. 20]. Однако очевидная односторонность этих подходов довольно быстро приводит к возникновению третьей объяснительной модели.

Взаимодействие индивида с ситуацией как объяснительный фактор поведения. Данный подход пытается синтезировать две ранее представленные точки зрения, находя для этого убедительные эмпирические аргументы: действительно, трудно не согласиться с тем, что в большинстве ситуаций поведение человека обычно обусловлено как личностными, так и ситуационными факторами. При этом понятие взаимодействия индивида с ситуацией означает, что поведение человека есть результат некоторого взаимовлияния его характеристик и особенностей ситуации, которые в результате непрерывного «взаимообмена» между ними влияют как на мотивацию и диспозиции индивида, так и на его оценку ситуации.

Несмотря на преимущества этого подхода, он, тем не менее, сталкивается с рядом трудностей развития, прежде всего с невозможностью строгого разграничения личностных и ситуационных факторов. Попытки исследования «чистых» ситуаций и создания ситуационных прототипов продемонстрировали всю сложность данной гносеологической проблемы: обыденное знание имеет дело со сложной единицей «человек-в-ситуации» и неспособно разделять ее на составные части, что отнюдь не означает ограниченность обыденного сознания. Научная психология — по крайней мере, в рамках данного подхода — также считает, что субъект и ситуация неразделимы, а взаимодействие индивида с ситуацией в сущности представляет собой их взаимовлияние, взаимопроникновение.

Г.Вебстер [6] провел статистическое исследование частоты публикаций последних десятилетий, связанных с личностно-ситуационной дискуссией и личностно-ситуационным взаимодействием. Самый сильный рост обнаруживают публикации, посвященные моделям личностно-ситуационного взаимодействия, фактически объединяющим личностный и ситуационный подходы, что позволило автору сделать оптимистический прогноз относительно прогресса в этой области (рис. 1).

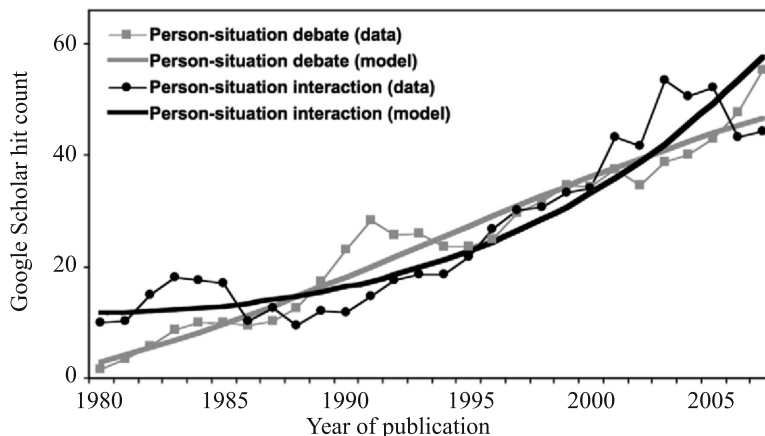


Рис. 1. Частотный анализ количества публикаций за 1978–2007 гг. по тематике личностно-ситуационного взаимодействия [6]

Обратимся, однако, к четвертому объяснительному подходу взаимодействия личностных и ситуационных переменных в поведении человека, который приводит Хеккаузен.

Возможности осуществления деятельности. Название данного подхода к пониманию взаимодействия личностных и ситуационных переменных в поведении человека заметно отличается от других. Объясняя смысл данного подхода, Хеккаузен отмечает, что он дает объяснение «не тому, почему производится определенное действие, а тому, почему оно *не* производится». Ответ на этот вопрос — «из-за недостаточных возможностей осуществления, вследствие ограниченности ситуационных, точнее, экологических характеристик жизненного окружения» [5, с. 32]. Акцент в данном подходе делается на ситуационных характеристиках жизненного окружения, которые рассматриваются как возможности и ограничения осуществления дея-

тельности. Длительный дефицит возможностей ограничивает развитие соответствующих личностных диспозиций и тем самым возможностей поведения. Представляя данный подход, Хеккаузен ссылается на введенное Баркером понятие «поведенческое поле», которое, согласно авторскому пониманию, определяет (ограничивает) поведение человека формами, соответствующими данному месту и времени, и не зависит от индивида. Приведенные Хеккаузенем пояснения — акцент на ограничениях и независимости «поведенческого поля» от человека — существенно снижают ценность сформулированного подхода к поведению человека в поле возможностей.

Каждый из описанных Хеккаузенем подходов имеет свои основания и релевантен для разного типа исследований поведения и решения задач поиска детерминант активности человека.

Вместе с тем если рассматривать более широкий контекст существования человека, то тогда в соответствии с представлениями об изменениях современной реальности, определяющих способы взаимодействия человека с окружающим миром, особого внимания заслуживает подход, предлагающий рассматривать контекст существования человека прежде всего как пространство возможностей.

Следует напомнить, что *идея жизненного пространства как пространства возможностей человека* была заложена уже К. Левином.

Психологическое жизненное пространство характеризуется Левином как множество возможных событий. И с теоретической, и с практической точки зрения важнейшей характеристикой ситуации является то, что возможно и что невозможно для человека в данной ситуации. Каждое изменение психологической ситуации человека означает, что определенные события, которые прежде были «невозможны» (или «возможны»), сейчас являются «возможными» (или «невозможными»). И тогда задачей научной психологии становится понимание того, почему именно это поведение имеет место, а фокус интереса смещается от объектов к процессам, от состояний к изменениям состояния. Если жизненное пространство представляет собой совокупность возможных событий, тогда «предметы», которые входят в ситуацию, особенно сам человек и психологические «объекты», должны быть охарактеризованы их связью с возможными событиями. В соответствии с этим поведение человека есть результат реализации им его актуальных возможностей в данном конкретном жизненном пространстве.

Изучение поведения человека через пространство его возможностей представляет особый интерес для современной психологии, по крайней мере для тех ее направлений и подходов, которые, в отличие от традиционной психологии, опирающейся на постулаты необходимости и детерминированности, делают акцент на возможности и самодетерминации [7].

Поиск способов описания и изучения жизненного контекста как пространства существования человека, пространства его возможностей (или ограничений), выбора им способов взаимодействия с окружающим миром осуществляется в разных направлениях.

Для отечественной психологии характерен акцент на активной, преобразующей роли человека в его взаимодействии с жизненным контекстом. Наиболее явным образом данный подход реализуется в *субъектном подходе*, становление и развитие которого связано с именами С. Л. Рубинштейна и А. В. Брушлинского. Основополагающий вклад С. Л. Рубинштейна в развитие идей в данной области

был сделан с помощью введения в научный дискурс психологии категории «мир». Бытие, по Рубинштейну, есть нечто, существующее независимо от человека, однако включение человека в бытие преобразует его, придает ему новые значения и смыслы. Бытие начинает выступать как *мир* человека, соотноситься с человеком как его часть и продукт его развития. Человеческое бытие становится таковым в силу человеческой активности, способной изменять бытие [8]. Субъектный подход нашел свое продолжение в работах В. В. Знакова, посвященных психологии человеческого бытия; им, в частности, описаны способы понимания человеком окружающей действительности как способы его взаимодействия с миром [9, 10].

Как возможный вклад в исследование жизненного контекста как пространства возможностей может рассматриваться *концепция надситуативной активности* В. А. Петровского, в которой сформулированы представления о выходе активности человека за пределы необходимого, прагматически адаптивного поведения, о его способности к выходу в сферу возможного, в сферу созидательности как надситуативной активности [11].

Особая роль в рассмотрении контекста существования человека как пространства реализации его возможностей принадлежит *экзистенциальной психологии*. Базовым постулатом экзистенциальной философии, принятым экзистенциальной психологией, является представление о том, что человек существует не в мире необходимости, но в мире возможностей и пространстве выбора.

Экзистенциальная психология является ответом на очевидную необходимость выхода психологической науки на новый уровень описания проблем человека, его взаимоотношений с окружающим миром. Потребность в этом обусловлена нарастающим осознанием того, что традиционная психология не может объяснить феномены, выходящие за пределы «заданности», личностными и ситуационными характеристиками.

По признанию ученых, все более явной и определяющей характеристикой человеческого существования становятся вызовы неопределенности. Именно неопределенность «выступает тем “полем” взаимодействий, на котором разворачивается активность человека, отвечающего вызовам как конкретной ситуации, так и, в более широком контексте, собственной судьбы» [12].

Неопределенность и непредсказуемость будущего сопровождаются тревогой, которая в экзистенциальной философии и психологии считается нормальным атрибутом человеческого существования. Мир все более обретает черты, свойственные экзистенциальной картине мира.

В этом смысле экзистенциальное мировоззрение созвучно изменениям современной реальности и представлениям о неопределенности современного мира как его фундаментальной характеристике. Д. А. Леонтьев отмечает, что «суть экзистенциального мировоззрения состоит в отношении к жизни как к тотальной неопределенности, единственным источником внесения в которую определенности выступает сам субъект» [3].

Понятие неопределенности связано с понятием возможного, неопределенность означает наличие альтернативных возможностей. Неслучайно, что понятие жизненного выбора является одним из центральных понятий экзистенциального подхода, который предлагает свое описание взаимодействия человека с миром, делая акцент на вызовах неопределенности и выборе своего бытия.

Таким образом, разные подходы современной психологии сходятся в своем интересе к рассмотрению жизненного пространства человека как пространства его возможностей и выборов, что является методологическим основанием развития идей ситуационного подхода для изучения жизненного контекста человека.

Развитие и оформление идей ситуационного подхода сталкивается с рядом трудностей. Одной из них является *проблема языка описания*. Так, даже понятие ситуации до сих пор не имеет в психологии терминологической определенности. Выражение «взаимодействие человека с ситуацией» также является неточным, речь, как уже отмечалось, идет скорее о некоем взаимовлиянии, взаимопроникновении.

Изучение ситуаций сталкивается с рядом *гносеологических проблем*. Общая логика взаимодействия человека с ситуацией предполагает выстраивание им когнитивных гипотез, их проверку, «подгонку» под имеющееся знание, результатом чего становится квалификация («определение») ситуации, запускающая соответствующие ситуации формы активности. Однако исследовательские сложности, как уже отмечалось, связаны с тем, что обыденное знание не организовано вокруг таких единиц категоризации, как «люди» и «ситуации», но представляет собой «нерасчлененное знание в головах», некую слитную единицу описания — «человек-в-ситуации».

Еще одно требование к разработке идей ситуационного подхода связано с необходимостью *изучения реального жизненного контекста*. Следует признать, что эмпирические основания развития ситуационного подхода могут быть получены только в результате «полевых» исследований, выполненных в реальном жизненном контексте.

В течение последних лет нами была выполнена *серия исследований*, в центре внимания которых были изменения реальных жизненных ситуаций людей (в связи с переездом на учебу в другой город или предложениями, полученными в связи с рабочей ситуацией). Общие результаты этих исследований свидетельствуют, что видение ситуации будущего — как следствия изменения актуальной ситуации — оказывает влияние и на принятие решений в пользу изменения жизненной ситуации или сохранения ее неизменной, и на переживание происходящих изменений. Так, *оценка ситуации будущего* в терминах неопределенности и риска или в терминах новых возможностей оказывает влияние на принятие решений об изменении жизненной ситуации или отказе от изменений; оценка ситуации будущего в терминах неопределенности и риска порождает тенденцию к консервации и неизменности, а оценка ситуации будущего в терминах возможностей ведет к поиску нового; для принимающих решение в пользу изменения ситуации большую роль играли возможности нового контекста, для отказывающихся от перемен — сдерживающие факторы и др. При принятии решений об изменении жизненной ситуации значимую роль играют *жизненный опыт* (ранний опыт изменения жизненной ситуации и более раннее начало самостоятельной жизни) и *направленность личности* (ценностные ориентации). В целом, проведенные исследования свидетельствуют в пользу подхода к изучению изменений жизненных ситуаций как выходу в сферу возможного [13].

Помимо исследовательских приложений ситуационный подход обладает практическими и эмпирическими возможностями.

Практические возможности связаны с применением ситуационного анализа к изучению условий жизненной среды и жизненного контекста людей. Примером

такого практического использования ситуационного подхода было проведенное нами изучение жизненного сценария женщин, наблюдавшихся в условиях кризисного центра. Анализ их жизненных историй позволил выявить логику развития событий, приведших к возникновению критической жизненной ситуации. Изменения жизненного контекста проходили через критические точки — точки выбора, приводившего к изменению жизненной ситуации. Деструктивный жизненный сценарий представлял собой последовательность сменяющих друг друга жизненных ситуаций, перемежающихся критическими точками выбора, которые вели к возникновению ситуации саморазрушения, невозможности самостоятельного ее изменения и обращению в кризисный центр [14].

Прикладные возможности ситуационного подхода связаны прежде всего с модификацией средового контекста и ситуаций, направленной на создание условий, обеспечивающих требуемый эффект. Это может касаться как организации пространства в целом (например, образовательной или развивающей среды), рассчитанной на пролонгированное воздействие, так и модификации ситуаций по принципу «здесь-и-сейчас» для решения специфических задач. Примерами последнего могут быть ситуации тренинга со специально вводимыми правилами взаимодействия участников, благодаря чему создается особая атмосфера в группе, или известная процедура «мозгового штурма». Принцип модификации ситуации состоит в достижении ее целостной трансформации за счет изменения ее базисных черт, что влечет за собой соответствующие изменения в поведении и взаимодействии участвующих в ситуации людей. В частности, на этих методологических основаниях построена практика медиации — переговорная практика с участием «третьей стороны». Медиатор, используя специальные приемы и техники, способствует трансформации ситуации противостояния (конфронтации) в ситуацию сотрудничества, что обеспечивается изменением правил взаимодействия [15].

Таким образом, обсуждение ситуационного подхода и его возможностей позволяет прийти к следующим *выводам*.

В современной психологии происходит очевидная трансформация традиционной парадигмы «личность — среда». Основаниями новых тенденций и подходов в рассмотрении взаимодействия человека со средой, его существования в мире являются изменения современной реальности. Разнообразные ракурсы обсуждения данной темы в научной литературе сходятся в признании неопределенности в качестве фундаментального вектора происходящих изменений. Именно неопределенность становится основополагающей характеристикой современного мира.

Соответственно кардинальным образом меняются и способы взаимодействия человека с окружающим миром. Возрастает активность самого человека, конструирующего свою жизнь в неопределенном мире, исполненном вызовов сложности и разнообразия.

Отношения человека с окружающим миром, в сущности, представляют собой воплощение себя в формах и отношениях жизни. Разнообразию возможностей соответствует разнообразие способов отношений с миром, индивидуальные различия между людьми все в большей степени становятся связаны со способами организации жизни. Соответственно избираемые нами способы взаимодействия с окружающим миром в условиях множества его возможностей и вариантов выбора начинают определять нашу сущность, что заставляет вспомнить один из ба-

зовых постулатов экзистенциальной психологии, утверждающий, что существование предшествует сущности. Мы выбираем свой способ бытия в мире, и этот наш выбор, в свою очередь, определяет нашу сущность. Реальность сегодняшнего дня ставит человека перед жизненным выбором, тем самым в условиях современного мира человек действительно превращается в творца, «автора» собственной жизни, а мера его включенности в бытие становится показателем его личностной зрелости.

Трансформация традиционной парадигмы «личность — среда» ставит современную психологию перед необходимостью поиска методологических и исследовательских решений, релевантных задачам описания существования изменяющегося человека в современном мире и его отношений с изменяющимся миром. Одним из возможных решений стоящих перед психологией задач является развитие идей ситуационного подхода.

Литература

1. Lewin K. *Principles of Topological Psychology*. New York; London: McGraw-Hill Book company, inc., 1936. 231 p.
2. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.
3. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2015).
4. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2015).
5. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 407 с.
6. Webster G. The person–situation interaction is increasingly outpacing the person–situation debate in the scientific literature: A 30-year analysis of publication trends, 1978–2007 // *Journal of Research in Personality*. 2009. Vol. 43. P. 278–279.
7. Леонтьев Д. А. Восхождение к экзистенциальному миропониманию // Третья Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: материалы сообщений. М.: Смысл, 2007. С. 3–12.
8. Субъектный подход в психологии / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 618 с.
9. Знаков В. В. Психология человеческого бытия: проблемы и перспективы // Психология субъекта и психология человеческого бытия / под ред. В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2010. С. 252–272.
10. Знаков В. В. Теоретические основания психологии понимания многомерного мира человека // *Вопросы психологии*. 2014. № 4. С. 16–29.
11. Петровский В. А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.
12. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.
13. Гришина Н. В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2015).
14. Гришина Н. В. Ситуационный подход и его эмпирические приложения // Психологические исследования. 2012а. Т. 5, № 24. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.12.2015).
15. Гришина Н. В. Ситуационный подход к анализу и разрешению конфликтов // *Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. 2012б. Вып. 3. С. 3–7.*

References

1. Lewin K. *Principles of Topological Psychology*. New York, London, McGraw-Hill Book company, inc., 1936. 231 p.
2. Ross L., Nisbett R. *Chelovek i situatsiia. Uroki sotsial'noi psikhologii [The Person and a the Situation. Perspectives of social psychology]*. Moscow, Aspekt Press Publ., 1999. 429 p. (In Russian)

3. Leont'ev D. A. Vyzov neopredelennosti kak tsentral'naiia problema psikhologii lichnosti [Challenge of uncertainty as a central problem of personality psychology]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological investigations], 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 10.12.2015). (In Russian)
4. Asmolv A. G. Psikhologiiia sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziiia [Psychology of modernity: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological investigations], 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 10.12.2015). (In Russian)
5. Khekkauzen Kh. *Motivatsiia i deiatel'nost'* [Motivation and action]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986, vol. 1. 407 p. (In Russian)
6. Webster G. The person–situation interaction is increasingly outpacing the person–situation debate in the scientific literature: A 30-year analysis of publication trends, 1978–2007. *Journal of Research in Personality*, 2009, vol. 43, pp. 278–279.
7. Leont'ev D. A. Voskhozhdenie k ekzistentsial'nomu miroponimaniuu [Climbing to existential understanding of the world]. *Tret'ia Vserossiiskaia nauchno-prakticheskaia konferentsiia po ekzistentsial'noi psikhologii: materialy soobshchenii* [Materials III Third Russian Research-to-practice conference on existential psychology, 3–5 may, 2007]. Moscow, Smysl Publ., 2007, pp. 3–12. (In Russian)
8. *Sub'ektivnyi podkhod v psikhologii* [Subjective approach in psychology]. Eds A. L. Zhuravlev, V. V. Znakov, Z. I. Riabikina, E. A. Sergienko. Moscow, «Institut psikhologii RAN» Publ., 2009. 618 p. (In Russian)
9. Znakov V. V. Psikhologiiia chelovecheskogo bytiia: problemy i perspektivy [Psychology of human existence: problems and prospects]. *Psikhologiiia sub'ekta i psikhologiiia chelovecheskogo bytiia* [Psychology of subject and psychology of human being]. Eds V. V. Znakov, Z. I. Riabikina, E. A. Sergienko. Krasnodar, Kubanskii gos. un-t Publ., 2010, pp. 252–272. (In Russian)
10. Znakov V. V. Teoreticheskie osnovaniia psikhologii ponimaniia mnogomernogo mira cheloveka [Theoretical foundations of psychology of understanding of multidimensional world of person]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2014, no. 4, pp. 16–29. (In Russian)
11. Petrovskii V. A. *Chelovek nad situatsiei* [Person above a situation]. Moscow, Smysl Publ., 2010. 559 p. (In Russian)
12. Kornilova T. V., Chumakova M. A., Kornilov S. A., Novikova M. A. *Psikhologiiia neopredelennosti: Edinstvo intellektual'no-lichnostnogo potentsiala cheloveka* [Psychology of Uncertainty: The unity of intellectual and personal potential of man]. Moscow, Smysl Publ., 2010. 334 p. (In Russian)
13. Grishina N. V. Izmeneniia zhiznennoi situatsii: situatsionnyi podkhod [Changes in life situation: situational approach]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological investigations], 2013, vol. 6, no. 30. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 10.12.2015). (In Russian)
14. Grishina N. V. Situatsionnyi podkhod i ego empiricheskie prilozheniia [Situational approach and its empirical applications]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological investigations], 2012a, vol. 5, no. 24. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 10.12.2015). (In Russian)
15. Grishina N. V. Situatsionnyi podkhod k analizu i razresheniiu konfliktov [Situational approach to analysis and resolution of conflicts]. *Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 16. Psychology. Education*, 2012b, issue 3, pp. 3–7. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

Е. Л. Григоренко

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В США: PEER-REVIEWED, EVIDENCE-BASED, TRANSLATIONAL

В докладе обсуждаются некоторые организационные принципы функционирования американской психологической науки и научной деятельности психологов в США. Одним из ее ключевых моментов являются процедуры рецензирования публикаций и заявок на финансовую поддержку исследований. Принцип evidence-based предполагает эмпирические обоснования как программ и рекомендаций, используемых в практике, так и самих алгоритмов деятельности профессионала. Важнейшей тенденцией психологической науки последнего времени является поиск эффективных моделей соединения практики с фундаментальными научными исследованиями. Ил. 8.

Ключевые слова: принципы научной организации американской психологии, peer-reviewed, evidence-based practice, translational research.

E. L. Grigorenko

KEYWORDS OF SCIENTIFIC ACTIVITY OF PSYCHOLOGIST IN THE USA: PEER-REVIEWED, EVIDENCE-BASED, TRANSLATIONAL

The presentation outlined selected organizational principles of American psychology, psychological practice, and education and licensing of psychologists. Namely, three principles were discussed: peer review, evidence-based practice, and translational research. Peer reviewing assumes that publication, financing, and promotion is based on comments from peers. Evidence-based practice assumes the presence of empirical evidence for any and all claims translatable into policies and for any and all interventions. Translational research assumes the existence of a pipeline connecting fundamental science and practical applications. Figs 8.

Keywords: organizational principles of American psychology, peer review, evidence-based practice, translational research.

Уважаемые коллеги, я счастлива находиться среди тех авторов докладов, которые в своих выступлениях описывают очень сложные проблемы и задают очень сложные вопросы, то есть занимаются именно тем, чем должна заниматься большая наука. Я сегодня, однако, выступаю представителем направления маленьких теорий, маленьких кирпичиков, из которых тоже складывается, с моей точки зрения, большая наука. Точнее, я выступаю представителем американской науки маленьких теорий с точки зрения понимания механизмов ее движения и механизмов ее построения. Отсюда эти слова в названии моего доклада: peer-reviewed, evidence-based, translational.

В своем докладе я не планирую касаться больших идей и объяснять их генезис. Я совершенно согласна с прозвучавшим высказыванием, что практически любую сложную *концептуальную* структуру науки, которая разработана, скажем, в аме-

Григоренко Елена Леонидовна — доктор психологических наук, профессор Йельского университета, Yale University, USA, New Haven, CT 06520; Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; elena.grigorenko@yale.edu, elenalgrigorenko@gmail.com

Grigorenko Elena Leonidovna — Doctor of Psychology, Professor, Yale University, USA, New Haven, CT 06520; St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; elena.grigorenko@yale.edu, elenalgrigorenko@gmail.com

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

риканской психологии, всегда можно найти где-то еще, в частности в российской или во французской психологии, потому что идеи обычно возникают кустами и не обязательно по соседству (географическому) друг с другом. Еще Борхес об этом совершенно замечательно писал, напому его рассуждения о том, что Дон Кихота Сервантеса на самом деле можно переписывать теми же словами много-много раз в разных культурно-исторических контекстах. В этом смысле психология, по моему, является замечательной наукой углубленного пересказывания идей, которые, может быть, были высказаны еще Платоном, Аристотелем или Сократом. Для современной науки, однако, важна их доказательность и, самое главное, их способность быть переведенными (или внедренными) в практику — вот это слово «translational» — в наше каждодневное существование, и именно с этим, с моей точки зрения, очень хорошо справляется американская наука. В этом смысле кажется, что какие-то идеи, может быть не все и не всегда, но все же какие-то идеи именно организации науки в американской психологии, без сомнения, заслуживают внимательного изучения.

Я хотела бы сегодня поговорить на три больших темы. *Peer-reviewed* — «отрецензированное коллегами», работающими в одном исследовательском поле. *Evidence-based*, то есть основанное на эмпирии, по-русски — я видела несколько переводов — это часто переводится как «эмпирически доказанное» (это не совсем точный перевод, но отражает примерно 90 % смысла). И *Translational* — используемое в практике. Понятие «translational» в русском языке, в рамках нашего психологического контекста, к сожалению, не имеет хороших семантических аналогов. Мы очень хотели использовать это слово в названии своей лаборатории в СПбГУ, и в общем так она у нас и называется по-английски. По-русски мы решили использовать слово «междисциплинарный», что, к сожалению, только частично отражает содержание семантического поля этого понятия. При обсуждении этих трех больших организующих и составляющих американской психологии я буду использовать матрицу 3×5, как в экспериментальной психологии, говоря об *определении* каждого из этих понятий, об их *применимости*, связанных с ними *статистиках* и о том, как они используются при *подготовке специалистов-психологов* и в *публикационной активности*. Далее мы будем говорить о том, как мы, как все-таки уже, так сказать, стареющие или устаревающие представители в науке, будучи наставниками или менторами, пытаемся организовать передачу содержания этих понятий нашему подрастающему поколению, нашим молодым коллегам. Я также приведу несколько примеров публикаций, посвященных этим понятиям. Они, с моей точки зрения, являются очень интересными примерами того, как все эти понятия внедряются в каждодневное существование в науке.

Определение «Peer review» всем нам известно: Peer review is the evaluation of work by one or more people of similar competence to the producers of the work (peers). It constitutes a form of self-regulation by qualified members of a profession within the relevant field. Peer review methods are employed to maintain standards of quality, improve performance, and provide credibility. In academia peer review is often used to determine an academic paper's suitability for publications. Критическим элементом этого определения можно считать то, что в американских реалиях peer review — это все. То есть для того чтобы заработать, например, импакт-фактор, который теперь важен не только в американской, но и в российской психологии, журнал должен быть

основан на этих самых review коллег или сотрудников того же самого поля, в том смысле, что они разделяют задачи того же самого поля науки, в которых данная публикация или данная заявка на финансирование находится.

Применимость

- Публикации (чтобы «заработать» IF, журнал должен быть основан на «peer-review»)
- Отслеживаемость рецензентов
- CV
- Сертификаты
- Гранты
- Повышения по службе
- Разные «peers» на разных этапах



Рис. 1. Применимость Peer-review (фрагмент сайта журнала Nature: <http://www.nature.com/nature/peerreview/debate/nature04989.html>)

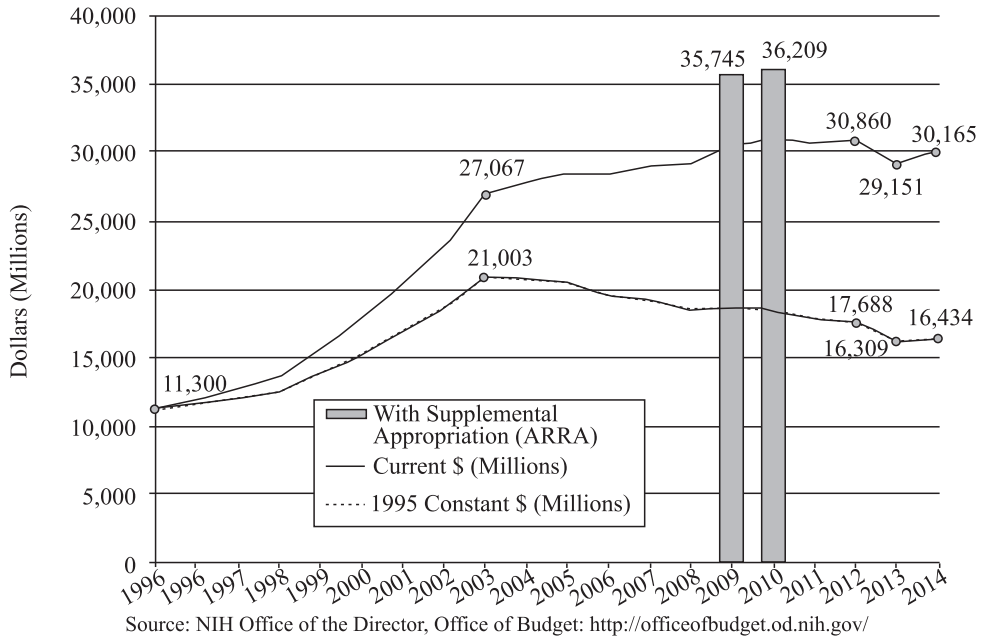
Интересный организационный и научный момент — это собственно процесс рецензирования и работа с рецензентами (рис. 1). Я на данный момент редактор двух журналов (один из которых — *Learning and Individual Differences*). И я прекрасно понимаю, как сложно любому рецензенту найти те самые два-три или иногда пять часов на внимательное чтение статьи, которая посылается ему на рецензию. Труд совершенно *неблагодарный*, занимающий огромное количество времени, и поэтому, естественно, эту трудовую деятельность надо поощрять. Большие издательства, типа *Elsevier* и *Wiley*, выдают рецензентам сертификаты, которые в большом количестве университетов прикладываются в досье преподавателя или досье психолога, когда человек проходит ступени профессионального развития и получает повышение по службе, повышение в зарплате и т.д. Эта, казалось бы, такая маленькая деталь становится важной.

Все содержания рецензий очень тщательно отслеживаются главными редакторами. Это тоже очень важно, потому что до того, как рецензия дойдет до автора, главный редактор с ней работает, отслеживая наличие всех основных элементов рецензии и, самое главное, язык. В этом опосредованном общении формируется культура обмена мнениями между рецензентом и автором, то что складывается совершенно не случайно, а задается на разных этапах профессионального развития. Этой профессиональной деятельности рецензирования принадлежит огромная роль, например, в процессе получения грантов.

На представленном графике (рис. 2) верхняя кривая описывает динамику бюджета Национального института здоровья США. Это важно для того, чтобы понять объем научной и другой профессиональной деятельности психологов, то, какими бюджетами они оперируют в своей деятельности. Потому что этим определяется

Статистика

NIH Appropriations in Current and Constant Dollars



NIH Grant Application Success Rates
FL 1978–2013

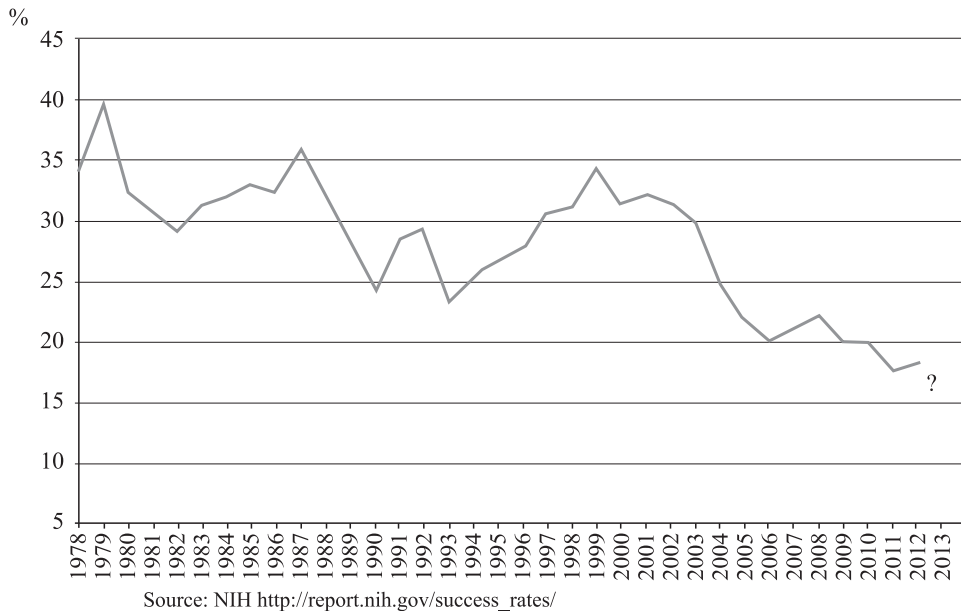


Рис. 2. Данные статистики, иллюстрирующие значимость Peer-review (см.: <https://officeofbudget.od.nih.gov/> и https://report.nih.gov/success_rates/)

и масштаб исследований, и влияние на общественное сознание. Для того чтобы получить какие-то серьезные результаты, естественно, нужно потратить достаточно большую сумму денег, которые получены из налогообложения граждан, и потом эти результаты тем самым гражданам донести и по возможности изменить их повседневную жизнь. Этот объем составлял примерно 29 млрд долларов в 2013 г., последняя точка на этом графике (без учета инфляции). Кривая, которая выделена курсивом, — вторая кривая — отражает реальное состояние вещей, так сказать, с «подправленным», скорректированным долларом (то есть учитывает инфляцию). И, как видно, эта кривая на самом деле не очень изменилась, это примерно 16 млрд долларов в 2013 г. Это цифры, конечно, существенные: спонсируется огромное количество исследований в самых разных уголках страны, выполняемых самыми разными организациями. Еще одна кривая (на правой стороне слайда) — это собственно задачи, которые стоят перед рецензентами, для того чтобы финансовые ресурсы раздавались правительством и получались исследователями. Эта кривая отражает успешность, причем растянутую во времени, потому что каждая заявка может рассматриваться по крайней мере два раза. И, естественно, с первого раза получает спонсорскую поддержку очень небольшое количество заявок. Но на самом деле с 1976 г. кривая все время опускается все ниже и ниже. На графике все кончается 2012 г. — в этом году спонсировалось порядка 18 % общих заявок, опять же рассмотренных в общем своем жизненном цикле, то есть за два года развития. Сейчас эта цифра — порядка 10 %. И все эти процессы отслеживаются, рассматриваются этими самыми со-путниками, со-трудниками, со-работниками в данной конкретной области науки.

Обучение

- Получение рецензий
 - Коллективное авторство
- Написание рецензий
 - Соавторство
 - Курсы и задания
- Обучение написанию грантов



Рис. 3. Обучение Peer-review (см.: http://grants.nih.gov/grants/peer_review_process.htm)

Как проходит обучение peer-review (рис. 3)? Очень распространено коллективное авторство. Я, будучи аспирантом, писала со своим научным руководителем большое количество совместных рецензий. И то же самое происходит практически во всех больших журналах, когда редактор — главный редактор или кто-то из членов редколлегии — разрешает такое соавторство. И таким образом аспиранты, иногда даже студенты, включаются в этот диалог между авторами и рецензентами. В моих учебных курсах, например, есть специальные задания — написать рецен-

зию. Пишем рецензию вместе со своими аспирантами и анализируем ее. И вот, допустим, не очень популярный человек в Америке, но тем не менее человек, у которого в руках все-таки находится кошелек страны, — президент Обама — говорит, что действительно этот институт рецензирования является, с его точки зрения, самым важным достижением процесса функционирования американской науки именно потому, что он пронизывает насквозь все аспекты американской науки, в том числе психологической.

Публикации

- Statistical analysis of the National Institutes of Health peer review system
- Statistical analysis in NIH peer review — identifying innovation
- Conform and be funded



Рис. 4. Практика публикаций для оценивания эффективности Peer-review

Перейдем к практике публикаций (рис. 4). Действительно, эта система не без изъянов, но самое главное, с моей точки зрения, заключается в том, что эта система сама себя рефлексивует, постоянно о себе говорит и ее данные доступны всем, находятся в общем пользовании. У того же самого Национального института здоровья есть специальный портал, где можно получить — естественно, обезличенные — данные о том, как эта система функционирует на протяжении последних, по-моему, 50 лет. И, в частности, в статье «Statistical analysis of the National Institutes of Health peer review system» обсуждается проблема изменения курса деятельности Национального института здоровья за последние 5 лет. Их основная задача заключается в том, чтобы спонсировать так называемые инновационные исследования в психологии. А что такое инновации? Инновации — это когда изменяется целый поток исследований и происходит очень быстрое внедрение их в практику. И здесь, собственно, освещается именно этот параметр. В частности, в первой статье (рис. 4, Statistical analysis of the National Institutes of Health peer review system) делается вывод о том, что если изменить определенные принципы построения review (это, конечно, уже рефлексивные анализы данных) и по-другому проинформировать рецензентов, то на самом деле успешность именно в нахождении, идентификации этих инновационных процессов изменится примерно на 20 %. То есть обычно в своем существующем варианте эта система более консервативна, чем того хотели

бы институты (входящие в состав Национального института здоровья), и она отдает предпочтение качественным работам, но работам *не*инновационным. Кстати, естественно, что в такой системе многократного рецензирования плохим работам, плохим проектам получить спонсорскую поддержку просто невозможно. Можно добавить, что существуют своего рода «элиты» и возникает распространение так называемого *tacit* знания. Знание того, как работает наука, то есть когда у ученого есть опыт получения грантов от Национального института здоровья и потом рецензирования их, — вот это *tacit-ное* погружение в поле на самом деле увеличивает его шансы получить свой следующий грант.

Несколько слов о том, что мы называем Evidence-based. На русском языке нет стопроцентно точного определения, на английском это звучит следующим образом: Evidence-based practice (EBP) is an interdisciplinary approach to clinical practice that has been gaining ground following its formal introduction in 1992. It started in medicine as evidence-based medicine (EBM) and spread to other fields such as audiology, speech-language pathology, dentistry, nursing, psychology, social work, education, library and information science. EBP is traditionally defined in terms of a «three legged stool» integrating three basic principles: (1) the best available research evidence bearing on whether and why a treatment works, (2) clinical expertise (clinical judgment and experience) to rapidly identify each patient's unique health state and diagnosis, their individual risks and benefits of potential interventions, and (3) client preferences and values.

Evidence-based подразумевает, что вся психология, все ее движения и действия основаны на *эмпирии*. Большинство аудитории это, скорее всего, знает, но мне хотелось бы привлечь внимание к двум порталам (рис. 5).

Применимость

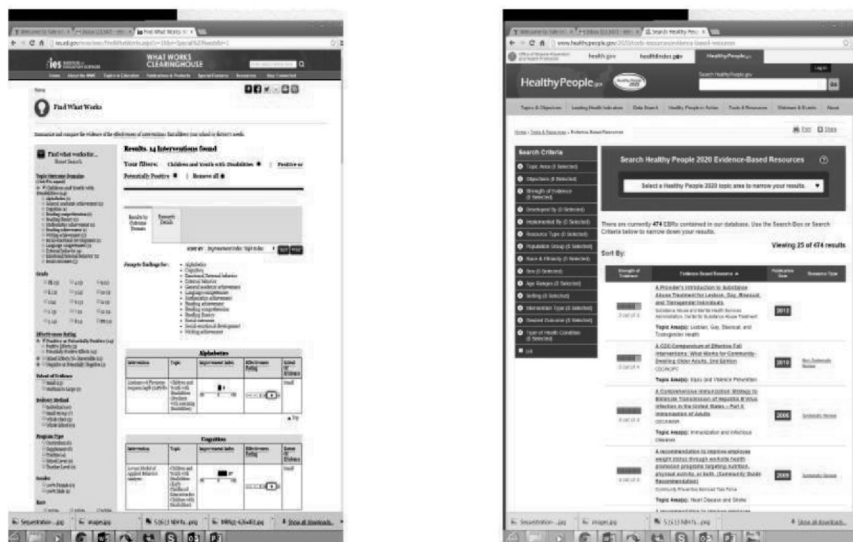


Рис. 5. Применимость Evidence-based (см.: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/findwhat-works.aspx> и <https://www.healthypeople.gov/2020/tools-resources/Evidence-Based-Resources>)

Один называется *Healthy people*, и здесь находится репозиторий для огромного количества так называемых Evidence-based-программ, которые используются в клинической психологии, психологии здоровья. У этого самого Evidence-based есть и некоторые формальные критерии. Их основная составляющая заключается в том, что должно быть по крайней мере две независимые эмпирические публикации, выполненные группами, никак не связанными с разработчиками программы, которые показывали бы позитивные эффекты этой самой программы. Портал *Healthy people* описывает все известные программы, которые считают себя Evidence-based, имеющиеся публикации и содержит информацию о том, как получить руководство и т. д. Второй портал — *What works clearinghouse* — это программа Министерства образования (в США — Департамента образования), где перечислены собственно все существующие программы по обучению: чтению, математике, точным наукам (например, физике и химии) — чему угодно. Можно задать возраст, класс, предмет и получить описания всех известных обучающих программ в «What Works Clearinghouse».

Evidence-based-практика как направление деятельности психологов появилась относительно недавно. Само понятие (словосочетание) «Evidence-based» стало использоваться примерно в 90-х годах, но количество публикаций, его задействующих, возрастает (рис. 6).



Рис. 6. Статистика использования понятия Evidence-based в публикациях

В 2012–2013 гг. в психологической науке было примерно 18 тыс. публикаций, которые используют понятие «Evidence-based». Динамика абсолютно очевидна (рис. 6). Последний отрезок (2014–2015 гг.) объясняется тем, что я рассматривала и 2015 г., а поскольку он еще не кончился, то публикаций сейчас меньше, чем будет. Я практически уверена, что показатели этого периода догонят показатели предыдущих двух лет.

Как происходит обучение (рис. 7)? В американской науке, как вы знаете, есть несколько профессиональных организаций, в том числе и Американская ассоциация психологов. Если зайти на сайт АРА, можно увидеть целый набор руководств: и платформа определена, и что такое Evidence-based, и как в общем создается эта практика, и как она отчитывается, и какие количественные данные нужны для того, чтобы показать, что программа является Evidence-based, и в каком порядке — все

Обучение

• Evidence-Based Practice in Psychology



Рис. 7. Обучение практике, основанной на принципе Evidence-based

там отражено в программных документах. На рис. 7 также представлены аспирантские программы по психологии, которых в стране несколько десятков и которые считают себя направленными на подготовку именно психологов-практиков, в чью сферу профессиональной деятельности входит внедрение тех программ, которые эмпирически доказаны и «готовы работать» в самых разных контекстах — контекстах психического здоровья, школьного взаимодействия, школьного обучения, в контексте работы с группами, у которых есть определенные социальные нужды, и т. д. Все началось с публикации 1995 г. в очень известном журнале *British Medical Journal* (речь о статье «Evidence based medicine: an approach to clinical problem-solving»), где, собственно, впервые был поставлен вопрос о применении и применимости определенных алгоритмов деятельности профессионала в контексте принятия решений клинического характера с тем, чтобы была ссылка на эмпирию и привлекались фундаментальные научные исследования по эффективности конкретных программ в контексте профессиональной деятельности, в том числе и психолога.

Еще одно важное понятие — Translational science. Его определение на английском языке звучит следующим образом: Translational science is a multidisciplinary form of science that bridges the recalcitrant gaps that sometimes exist between fundamental science and applied science, necessitating something in between to translate knowledge into applications. The term is most often used in the health sciences and refers to the translation of bench science, conducted only in a lab, to bedside clinical practice or dissemination to population-based community interventions. In U.S., the National Institutes of Health have implemented a major national initiative to leverage existing academic health center infrastructure through the Clinical and Translational Science Awards. The National Center for Advancing Translational Sciences (NCATS) was established on December 23, 2011. Это тоже относительно новое движение в американской науке, в том числе в психологии, оно достигло своей кульминации в 2011 г., когда в национальных институтах здоровья был создан Центр междисциплинарной медицины или междисциплинарной науки.

Эта деятельность также отражается в огромном количестве публикаций: если в 1995 г. этих публикаций было мало, то в 2005–2009 гг. этих публикаций очень много, примерно 35 тысяч (рис. 8).

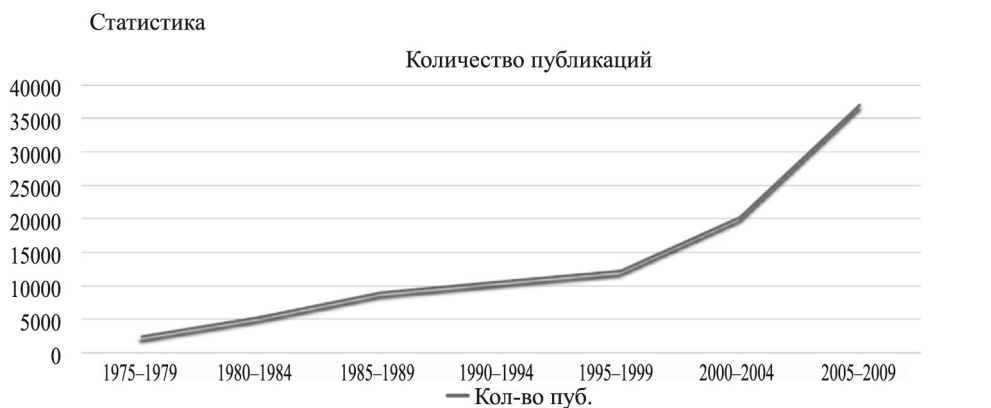


Рис. 8. Статистика публикаций междисциплинарных исследований

Смысл этого движения в науке заключается в признании того, как важно, в частности, в университетской среде иметь оба элемента (исследовательский и практический) профессиональной деятельности. Как важно, чтобы, скажем, клинические психологи, или социальные психологи, или индустриальные психологи имели доступ не только к обучающим программам, но и к программам практическим, которые имеют признаки эффективности и эффектности. И как важно, чтобы у профессионалов нового типа была возможность проведения фундаментальных исследований в контексте их лабораторий и быстрого, очень быстрого их внедрения в практику. Механизмы этого внедрения сами по себе представляют особый интерес для методологов и философов науки. В американском контексте они задаются, опять же, механизмом финансовым, где спонсируются очень большие структурные единицы, которые позволяют осуществлять совмещение практической деятельности и деятельности исследовательской. Например, в Йельском университете есть такой грант, в котором продленное образование совмещается с двумя годами исследовательской деятельности. И здесь деятельность направлена на подготовку практиков, но практиков, у которых потом есть возможность заниматься фундаментальными исследованиями.

Я хотела бы сослаться на две публикации — «Translational and Clinical Science — Time for a New Vision» и «Reengineering Translational Science: The Time Is Right». Вторая — это публикация директора Национального института здоровья Френсиса Колинза, который говорит о том, что затраты на фундаментальную науку очень важны и необходимы. Но эффективность фундаментальных наук о человеке всегда измеряется их трансляционным потенциалом, их возможностью быть внедренными в практику. И с этой точки зрения именно практическое внедрение отличает значимость и важность фундаментального вклада в науку.

Собственно, это несколько штрихов к описанию того, как американская наука существует, как она отражает какие-либо влияния извне и как она продолжает идти вперед, несмотря на то что представлена в основном теориями определенного уровня (не всегда высокого). Тем не менее, с точки зрения профессионального сообщества и бюджета этого профессионального сообщества, это самое большое сообщество в мире в самом большом бюджете.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

Н. В. Морошкина, В. А. Гершкович

ТИПОЛОГИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПСИХОЛОГИИ¹

В работе представлен анализ 82 авторефератов кандидатских диссертаций по психологии, по результатам анализа предложена типология дизайнов эмпирических исследований, включающая пять типов: описательный, индуктивно-корреляционный, дедуктивно-корреляционный, экспериментальный дизайн и дизайн по разработке и апробации психотехнологии. Описана логика построения каждого дизайна, а также основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются исследователи при их реализации. Библиогр. 30 назв. Табл. 4. Ил. 1.

Ключевые слова: дизайн психологического исследования, наблюдение, эксперимент, корреляционное исследование.

N. V. Moroshkina, V. A. Gershkovitch

CLASSIFICATION OF EMPIRICAL RESEARCH IN PSYCHOLOGY

An analysis of 82 PhD theses (short versions) on psychology is done in the paper. As a result of analysis the classification of typical empirical investigation designs is elaborated. The classification includes five types of designs: descriptive, inductive correlation study, deductive correlation study, experimental, and the elaboration and approbation of manipulation methods. The logic of each design is described, as well as the main problems and difficulties, with which researchers are met in the realization of the design. Refs 30. Tables 4. Figs 1.

Keywords: design of psychological research, observation, experiment, correlation study.

С тех пор как психология получила статус самостоятельной науки, минуло более ста лет. Ее становление тесно связано с развитием исследовательских методов, применение которых позволяет осуществлять проверку разрабатываемых психологических теорий и концепций. В настоящей статье мы попробуем разобраться в том, какие основные типы исследовательских дизайнов используют психологи, а также с какими трудностями сталкиваются исследователи на пути реализации своих замыслов. Не секрет, что психология на сегодняшний день представляет собой скорее лоскутное одеяло из различных теорий и подходов, трудно сопоставимых друг с другом, чем единую научную дисциплину с общепринятой парадигмой [1]. Данное положение дел находит отражение и в кандидатских диссертациях, защищаемых по психологическим наукам. С целью выявления наиболее общепу-

Морошкина Надежда Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; moroshkina.n@gmail.com

Гершкович Валерия Александровна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; valeria.gershkovich@gmail.com

Moroshkina Nadezhda Vladimirovna — PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; moroshkina.n@gmail.com

Gershkovitch Valeria Aleksandrovna — PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; valeria.gershkovich@gmail.com

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта СПбГУ № 8.38.287.2014. Авторы выражают искреннюю благодарность своим ученикам и соратникам, оказавшим помощь в сборе материала и его обсуждении, Андрияновой Н.В., Иванченко И.И., Каташеву А.А., Линкевич К.В., Петровой Н.В., Четверикову А.А.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

требительных дизайнов эмпирических исследований и особенностей их реализации нами была проанализирована выборка из авторефератов кандидатских диссертаций, защищенных в России.

Выборка

Для исследования были отобраны 82 автореферата диссертаций на соискание степени кандидата психологических наук, защищенных в России в период с 2002 по 2014 г. (всего в электронном каталоге РГБ на 27.12.2015 г. зарегистрировано 7757 авторефератов диссертаций на соискание степени кандидата психологических наук с 2002 по 2014 г. включительно). Выборка авторефератов производилась случайным образом в сети Интернет по имеющимся в открытом доступе ресурсам. В подборке авторефератов были представлены основные специальности, по которым проходят защиты на соискание степени кандидата психологических наук (см. табл. 1, полный перечень диссоветов см. в приложении 1). В целом, полученное распределение авторефератов по специальностям соответствует количеству диссертационных советов, в которых проходят защиты по указанным специальностям.

Таблица 1. Количество проанализированных авторефератов по различным специальностям

Код специальности	Количество проанализированных работ	Количество вошедших в анализ диссертационных советов	Общее количество диссертационных советов по данной специальности в России на период с 2002 по 2014 г.
19.00.01	26	8	24
19.00.02	4	3	9
19.00.03	5	4	11
19.00.04	4	3	7
19.00.05	15	8	17
19.00.07	17	11	23
19.00.10	2	1	5
19.00.12	1	1	2
19.00.13	8	6	13
Всего	82	45	111

Параметры анализа авторефератов

На основе анализа авторефератов диссертаций мы попытались выделить основные типы дизайна эмпирических исследований в психологии. При этом под **дизайном исследования** мы понимаем общую организацию (архитектуру) исследования, включающую тип и способы последовательного поиска ответов на поставленные исследователем вопросы [2]. Надо отметить, что в большинстве учебников и учебных пособий, посвященных разбору методов психологических исследований [см. напр.: 3, 4], довольно много внимания уделяется принципам построения и проверки исследовательских гипотез, и классификация исследовательских дизайнов или стратегий сводится обычно к противопоставлению методов наблюдения и эксперимента. Основанная на наблюдении описательная стратегия характеризуется

индуктивной логикой построения исследовательских гипотез, базирующихся на обобщении отдельных фактов, и пассивной ролью исследователя, который наблюдает, но не вмешивается в интересующую его реальность. Основанная на методе эксперимента, объяснительная стратегия подразумевает активную роль исследователя, который управляет изучаемыми переменными так, чтобы обеспечить проверку каузальных гипотез, дедуктивным образом выведенных из общих теорий.

Отдельное внимание обычно уделяется корреляционным исследованиям, которые занимают промежуточное положение между наблюдением и экспериментом. С одной стороны, исследователь придерживается пассивной стратегии фиксации наличного уровня изучаемых переменных; с другой стороны, источником гипотез здесь могут выступать как индуктивные, так и дедуктивные умозаключения, что нередко приводит самих исследователей к путанице (о чем речь пойдет ниже).

Несмотря на то что приведенная в учебниках классификация довольно четко задает требования к проведению соответствующих исследований и ограничения на обобщение полученных в них результатов, наш опыт рецензирования дипломных работ и кандидатских диссертаций показывает, что данные требования не всегда в полной мере осознаются исследователями. Однако, на наш взгляд, это не единственная проблема. Упомянутая классификация объединяет слишком много разнообразных исследований в три (а то и два) больших класса, из-за чего многие важные вопросы остаются непроясненными. Один из таких вопросов — количество этапов исследования, которые должен осуществить ученый, а также вопрос о том, сколько независимых выборок он должен привлечь к исследованию, но главное — что именно является итоговым результатом его работы. А ведь именно от этого зависит и новизна, и теоретическая и практическая значимость исследования.

В основание нашей типологии мы решили положить *типологию целей*, которые преследуют психологи в своих исследованиях, так как именно от постановки цели зависит, что именно представит исследователь в качестве конечного результата своей работы. **Ожидаемый результат** — важный ориентир для исследователя, позволяющий оценивать успешность выполнения промежуточных задач и необходимость повторных испытаний, в случае если цель не достигнута.

В литературе встречаются разные классификации исследовательских целей [5, 6]. Мы воспользуемся классификацией исследовательских целей, которую можно встретить в работах Г. Хеймана [7] и Дж. Гудвина [8], так как она кажется нам более подходящей для выделения ожидаемого результата. С точки зрения упомянутых авторов, в своих исследованиях психологи стремятся к описанию, объяснению, предсказанию и управлению поведением определенных людей в определенных ситуациях. В соответствии с данной классификацией цели эмпирического исследования можно разделить на:

— **описание**. Суть этой цели — обнаружение и описание психических явлений, или динамики их возникновения и развития. На основе собранных данных исследователь может предложить классификацию психических феноменов или испытуемых как носителей психологических свойств. В случае исследования динамики развития некоего психического явления исследователь предлагает описание стадий или уровней его развития;

— **предсказание** (описание взаимосвязей переменных). Суть этой цели — так описать взаимоотношения между изучаемыми переменными, чтобы на основе

знания одной переменной можно было бы предсказывать уровень выраженности другой переменной. Безусловно, предсказание можно сформулировать также и в случае, если получена причинно-следственная связь между переменными, однако каузальность связи не является обязательным условием для формулировки предсказания. Таким образом, даже при отсутствии знания о причинах обнаруживаемой между переменными связи можно сформулировать достоверный прогноз;

— **объяснение.** Суть цели — выявление причин, факторов, условий, определяющих возникновение психического феномена и/или описание его механизмов;

— **управление.** Суть цели — разработка некоей психотехнологии и проверка ее эффективности (психологического тренинга, коррекционной или развивающей методики и т. п.).

В соответствии с описанной классификацией целей нами были выделены описательный, корреляционный, экспериментальный дизайны, а также дизайн, направленный на разработку и апробацию психотехнологии. Однако, помимо цели, которую ставит перед собой исследователь, важным компонентом исследовательского дизайна, как было сказано выше, являются выдвигаемые им гипотезы. В соответствии с двумя основными методами построения умозаключений — индуктивным и дедуктивным — гипотезы могут возникать на основе обобщения некоторого количества фактов или наблюдений или как результат выведения логических следствий из некоторых общих теоретических положений. В описательных исследованиях авторы придерживаются индуктивной логики построения гипотез, а в экспериментальных — дедуктивной. Но вот в группе корреляционных исследований мы выделили как индуктивно-корреляционные, так и дедуктивно-корреляционные дизайны. Таким образом, ниже даны описания пяти основных типов исследовательских дизайнов, в которых наиболее ярко раскрываются ключевые особенности соответствующих исследований. Часть авторефератов содержала описания нескольких исследований, объединенных общей темой, и использованные в них дизайны были определены нами как комбинированные. Соответственно при подсчете статистик по каждому типу дизайна комбинированные дизайны делились на части и включались в соответствующие показатели.

Анализ также затруднялся в ситуациях, когда необходимой информации просто не было в автореферате. Так, например, в пяти авторефератах отсутствовало описание свойств выборки исследования или способа ее подбора/разбиения на подгруппы. Учитывая вышесказанное, мы попытались, определяя тип дизайна в каждом конкретном случае, понять, что именно было сделано исследователем, а фиксация внутренних противоречий стала одной из задач нашей работы.

Таким образом, анализ авторефератов осуществлялся по следующим пунктам:

1. Цель и задачи исследования, ожидаемый результат.
2. Количество и тип проверяемых в исследовании эмпирических гипотез:
 - гипотеза о наличии явления и/или его качественной специфике;
 - гипотеза о наличии связи между явлениями;
 - гипотеза о наличии причинно-следственной связи между явлениями.
3. Объект исследования:
 - определенные популяции людей (выборка);
 - психологические феномены;
 - психологические инструменты.

4. Выборка:
 - способ подбора испытуемых;
 - количество испытуемых.
5. Схема сбора данных:
 - управление переменными/измерение наличного уровня переменных;
 - наличие методов контроля вмешивающихся переменных;
 - количество и тип конкретных методик сбора данных.
6. Выводы:
 - количество выводов;
 - соответствие выводов типу гипотез.

Мы не анализировали используемые диссертантами методы математической обработки результатов исследования. Данный вопрос заслуживает отдельного рассмотрения и уже становился предметом изучения некоторых авторов [9].

Результаты

Описание типов эмпирических психологических исследований

1. *Описательный дизайн*

Цель: *обнаружение и описание психических явлений* (психологической сути эмпирических фактов), динамики их возникновения и развития. **Гипотезы**, которые формулирует исследователь, — это гипотезы о существовании явления и его качественной специфике (поиск существенных признаков). По сути, на начальном этапе у ученого есть только очень общее предположение, которое уточняется уже по ходу исследования. В проанализированных нами работах в качестве **объекта исследования** авторы всегда заявляли некоторый психологический феномен.

Результатом данного типа исследований становится создание *эмпирической классификации*, типологии, периодизации и т. д., то есть описание явления и определение его места и специфики по отношению к другим психическим явлениям; или выделение стадий или уровней его развития.

Дизайн исследования в наиболее проработанном случае состоит из двух этапов. Первый этап — поисковый — сбор эмпирического материала и его систематизация с целью выделения ключевых признаков для построения эмпирической классификации. На втором этапе полученная классификация валидируется. На основе теоретического осмысления материала строятся предположения о возможных связях выделенных классов с известными психологическими переменными, затем осуществляется сбор эмпирических данных и проводится анализ, позволяющий установить наличие или отсутствие данных связей.

Методики. Первоначальный сбор материала осуществляется с помощью методик, максимально охватывающих изучаемое явление (наблюдение, глубинные интервью, биографические методы и др.), затем применяются всевозможные методы качественного анализа данных (герменевтика, контент-анализ, анализ продуктов деятельности и др.). На втором этапе часто используются известные психодиагностические методики.

Испытуемые. На первом этапе в исследованиях такого рода обычно мало испытуемых, это так называемые «планы с малым n». На втором этапе исследования выборка может значительно увеличиться.

В проанализированных нами авторефератах более или менее близко данный тип дизайна был реализован в 12 случаях, из них в 5 случаях — в составе комбинированных дизайнов. При этом в трех из них в результате исследования были разработаны и валидизированы эмпирические типологии, а в семи исследованиях авторы делают описания разных типов или этапов развития изучаемого феномена, но не заявляют эмпирическую типологию или периодизацию в качестве основного результата своей работы.

Примеры формулировок целей описательных исследований:

— «Описание феноменологии ментальных репрезентаций времени и пространства» [10, с. 4];

— «Изучить специфику объектов, которые воспринимаются чеченскими дошкольниками как угрожающие и страшные» [11, с. 4];

— «Теоретико-эмпирическое раскрытие психологической структуры отношения женщины к себе в аспекте телесности, определение типов и построение типологии данного отношения» [12, с. 4].

Количество испытуемых в найденных нами работах колебалось от 49 до 261 (Me = 145; см. приложение 3).

В целом, можно констатировать, что авторы описательных исследований не всегда четко осознают, что результатом их работы может стать эмпирическая классификация или типология. При этом важными требованиями к научной классификации являются ее полнота, внутренняя непротиворечивость и прогностическая ценность (подробнее см.: [13]). Вместо этого они нередко начинают проводить корреляционное исследование с использованием разработанной (но еще не валидизированной) классификации на той же самой выборке, чаще всего проверяя взаимосвязь с возрастом и/или полом, но никак не обосновывая выбор данных переменных для исследования.

2. Индуктивно-корреляционный дизайн

Цель такого исследования — *обнаружение и описание специфических особенностей* выбранной популяции или выявление и описание более-менее устойчивых индивидуальных характеристик, позволяющих предсказывать поведение людей в определенных ситуациях. **Результатом** исследования будет *обнаружение различий* между выбранной популяцией и «нормой» или *обнаружение корреляций между несколькими параметрами* одной выбранной популяции (например, между успешностью менеджеров и их локусом контроля) и выдвижение гипотез о возможных интерпретациях полученных результатов. В данном виде исследований априорные **гипотезы** часто формулируются в очень общем виде, а набор измеряемых параметров определяется скорее здравым смыслом, чем четкой теорией. Строго говоря, поскольку априорные гипотезы в таких исследованиях фактически отсутствуют, то они должны формулироваться как результат исследования, а затем независимо проверяться на новой выборке. В противном случае резко повышается вероятность получения ложных корреляций. По результатам исследования автор может сформулировать ряд **предсказаний** на основе выделенных взаимосвязей (например, описать «предикторы успешности» или «характеристики группы риска» и т. д.).

Методики. Характерной особенностью данных исследований является то, что исследователь никак не пытается влиять на изучаемые переменные, а только изме-

ряет их наличный уровень. Обычно измеряется множество различных показателей с помощью целого банка методик, при этом важным моментом являются обоснованность и внутренняя непротиворечивость подобранного инструментария. Особенность индуктивных корреляционных исследований состоит в том, что автор, не имея направленных гипотез, старается максимально широко охватить и измерить те параметры испытуемых, которые могут быть связаны с интересующей его переменной. Это приводит к тому, что на этапе обработки данных могут проверяться десятки, а иногда и сотни статистических гипотез. Поэтому на этапе обработки данных необходимо применение максимально жестких методов статистического контроля (поправки на множественность сравнений и др.) с целью выбраковки случайных результатов.

Испытуемые. В таких исследованиях, как правило, используются большие выборки (от 80 человек до нескольких тысяч), однако это зависит от объема и доступности той специфической популяции, которая исследуется.

Среди проанализированных нами авторефератов данная группа — самая многочисленная. Всего нами обнаружено 46 индуктивно-корреляционных исследований, из них 17 — в составе комбинированных дизайнов. В 25 работах осуществлялось сравнение двух или более групп (больные/здоровые, эксперты/новички и т. п.), в оставшихся (21 случай) — исследовались взаимосвязи между параметрами одной группы.

Примеры формулировок целей в индуктивно-корреляционных исследованиях:

— «Изучить взаимосвязь представлений о риске и готовности к рискованному поведению с социально-психологическими характеристиками личности» [14, с. 4];

— «Изучение личностных предикторов совладающего поведения человека в ситуации межличностного конфликта» [15, с. 5];

— «Изучить специфику функциональной асимметрии мозга у военнослужащих с риском алкогольной зависимости» [16, с. 4].

Количество испытуемых в найденных нами работах колебалось от 84 до 3238 ($M_e = 181$; см. приложение 3).

Согласно сделанным нами наблюдениям, количество проверяемых в индуктивно-корреляционных исследованиях гипотез колеблется от 1 до 7, а количество использованных психодиагностических методик и выводов — от 3 до 16. Таким образом, количество выводов в исследованиях данного типа скорее соответствует количеству использованных диагностических методик, чем количеству выдвинутых гипотез. То же самое касается и содержания выводов. Исследователю бывает трудно подняться на более высокий уровень обобщения, и он формулирует выводы, которые, по сути, просто констатируют наличие связи между конкретными эмпирическими показателями, измеренными в ходе исследования (22 случая). И лишь в одном случае автор формулирует предсказания в качестве вывода. В 12 из проанализированных нами авторефератах диссертанты формулируют очень конкретные гипотезы, которые полностью совпадают с выводами, что наводит на мысль о том, что эти гипотезы были сформулированы задним числом уже после сбора и обработки данных. Стоит ли говорить, что такая подгонка недопустима. Психологам хорошо известен эффект ложного озарения, или «хиндсайта»: результаты любого исследования могут показаться очевидными, но только уже после их получения [17]. Чтобы избежать данной когнитивной иллюзии, необходим четкий априорный

прогноз вероятности получения тех или иных результатов, но именно он часто отсутствует в индуктивно-корреляционных исследованиях (это просто невозможно, если проверяются сразу десятки, а то и сотни корреляционных гипотез).

Отсутствие априорных гипотез оборачивается еще одной проблемой, которую мы наблюдали в ряде работ. Она касается подбора испытуемых для исследования: поскольку исследователь не предполагает заранее, какие корреляции он получит, он не имеет возможности выровнять те свойства выборки, которые являются источником вмешивающихся переменных. Только в четырех из проанализированных нами работ авторы описывают процедуру уравнивания сравниваемых групп, чаще всего по половозрастным характеристикам.

На этом фоне несколько пугает та готовность, с которой диссертанты пускаются в интерпретации полученных корреляций, давая им однозначные причинно-следственные объяснения. Так, например, в 10 авторефератах на основе полученных корреляций делаются выводы о влиянии одной переменной на другую (при этом на уровне гипотез в 21 работе хотя бы одна из гипотез — каузальная). А в 15 авторефератах диссертанты предлагают перечень мер по профилактике и коррекции изучаемых явлений, как если бы им были известны их истинные причины.

Сформулируем основную идею по *усовершенствованию данного вида дизайна*. Индуктивно-корреляционное исследование не должно выступать в качестве самостоятельного исследовательского дизайна, оно является лишь первым — поисковым — этапом, по результатам которого исследователь получает некоторый набор корреляций между изучаемыми переменными. Дальше эти корреляции должны быть проинтерпретированы максимально разными способами, каждая из таких интерпретаций превращается в гипотезу, которая проверяется на втором этапе исследования. Поскольку теперь исследователь знает, какую корреляцию он ищет, он имеет возможность продумать перечень вмешивающихся (третьих) переменных и обеспечить их контроль на этапе подбора испытуемых. И только если на втором этапе будут получены ожидаемые результаты, исследователь сможет осуществить исходную цель, то есть получить обоснованную базу для прогноза поведения.

3. Дедуктивно-корреляционный дизайн

В ряде случаев авторы корреляционных исследований выдвигают гипотезы, отталкиваясь не от наблюдаемых явлений (в которых они стремятся обнаружить психологическое содержание), а от теоретических конструктов, выбранных для исследования на основе анализа литературы. В этом случае **результатом** работы будет установление эмпирических показателей исследуемого (непосредственно ненаблюдаемого) психического явления и/или *установление взаимосвязи* между его различными проявлениями. Исследования такого типа можно назвать *дедуктивно-корреляционными*. Наиболее яркий тип подобного рода исследований — это исследования, направленные на операционализацию и валидизацию всевозможных психологических конструктов (таких как теории личности, интеллекта, мотивации и т. д.). Логическим итогом данной работы, в конце концов, может стать разработка психодиагностической методики, с помощью которой можно измерять интересующую психолога характеристику. В качестве объекта исследования могут выступать как популяция, так и психологический феномен, а в некоторых случаях и сам психологический инструментарий.

Дизайн исследования в наиболее проработанном варианте строится в четыре этапа. Первый этап: анализ литературы и выбор исследуемого теоретического конструкта. Второй — операционализация — формулирование **гипотезы** о возможных эмпирических показателях данного конструкта и разработка способа их измерения (например, придумывание текста опросника или набора заданий), пилотажный сбор показателей, проверка надежности и внутренней согласованности полученных данных. Третий этап — валидизация методики — проверка связи найденных показателей с теоретически релевантными переменными и их ревизия (показатели, не имеющие значимых корреляций с релевантными переменными или имеющие корреляции с теоретически нерелевантными переменными выбраковываются). Четвертый этап — стандартизация методики — подбор выборки стандартизации, проведение тестирования, формирование тестовых норм.

Испытуемые. Поскольку для выполнения поставленных задач требуется несколько сотен (и даже тысяч) испытуемых, проведение подобных исследований в полном объеме в рамках кандидатских диссертаций встречается крайне редко.

Всего нами было обнаружено 16 исследований дедуктивно-корреляционного типа, из них 11 — в составе комбинированных дизайнов. Количество испытуемых в найденных нами работах колебалось от 46 до 811 ($M_e = 274$; см. приложение 3).

Примеры формулировок целей в дедуктивно-корреляционных исследованиях:

— «Выделить честолюбие как явление этической, нравственной психологии личности и выявить его сопряженность с личностными характеристиками <...>» [18, с. 4];

— «Построение и проверка теоретической модели взаимосвязи этнической идентичности людей, восприятия ими угрозы со стороны другой этнической группы и проявления предубеждений к последней <...>» [19, с. 4];

— «Выявить наличие и определить типы имплицитных теорий конфликтов как внутриличностных структур, опосредующих отношение к конфликтному событию и выбор линии поведения в нем» [20, с. 4].

Более-менее полно разработка и апробация авторской психодиагностической методики была описана в 10 работах и в одной представлена адаптация западной методики. Результаты нашего анализа показывают, что разработка психодиагностической методики рассматривается диссертантами скорее как вспомогательная задача, нежели как самостоятельная цель (все 11 работ представляют собой комбинированные типы дизайна). Это, по-видимому, является прямым следствием исключения в 2000 г. специальности «Дифференциальная психология и психодиагностика» (19.00.15) из перечня научных специальностей, о чем уже писали другие авторы [21]. Вторым следствием является то, что не все стадии разработки авторских методик находят отражение в тексте авторефератов и выводах. Кроме уже указанных нами одиннадцати работ мы нашли четыре случая упоминания использованной в ходе исследования адаптированной диссертантом методики вообще без указания ее психометрических характеристик. Остается только догадываться о том, каким образом была осуществлена проверка надежности и валидности. В свете этих данных становится понятным не раз отмечавшееся в психологическом сообществе неудовлетворительное состояние отечественной психодиагностической культуры [21, 22].

4. Экспериментальный дизайн

Цель данного типа исследований — *объяснение* исследуемой части реальности, проверка существующих или выдвижение новых теорий, концепций или моделей. Это исследования, в которых ученый пытается выяснить *причины* тех или иных явлений, описать факторы или условия, влияющие на их протекание, а также механизмы их функционирования. **Гипотезы**, которые формулирует автор, это гипотезы о причинно-следственных связях. **Результатом** исследования будет *выведение закономерности*, установления факта влияния, детерминации, обусловливания одних переменных другими переменными.

Дизайн экспериментального исследования: строится в два этапа. Первый — теоретический — на основе анализа литературы формулируется теоретическая гипотеза исследования о влиянии одной переменной на другую, из которой автор выводит эмпирически проверяемое следствие. Второй — эмпирический — подбирается или разрабатывается соответствующая экспериментальная процедура (выбирается способ варьирования независимой переменной, то есть предполагаемой причины, и способ фиксации зависимой переменной, то есть предполагаемого следствия). Далее проводится исследование, в котором искомый экспериментальный эффект либо обнаруживается, либо нет.

Как правило, макет эксперимента представляет собой один из двух типов: межгрупповой план (когда разные уровни независимой переменной предъявляются разным группам испытуемых) или внутригрупповой план (когда разные уровни независимой переменной предъявляются одной и той же группе испытуемых последовательно). Встречаются и смешанные планы. Принципиальной особенностью будет наличие *форм экспериментального контроля* вмешивающихся переменных, который осуществляется как за счет подбора экспериментальной и контрольной групп испытуемых и обоснования их эквивалентности (например, с помощью процедуры рандомизации), так и за счет управления независимой переменной, то есть экспериментальными воздействиями.

Испытуемые. В экспериментальных исследованиях, как правило, бывает не так много испытуемых. В рассмотренных нами работах объем выборки колебался от 50 до 220 человек ($M_e = 130$; см. приложение 3).

Всего нами было обнаружено 5 экспериментальных исследований, из них 2 — в составе комбинированных дизайнов. Во всех работах в рамках одной темы исследователь проводил от двух и более экспериментов, при этом количество испытуемых в одной экспериментальной группе, как правило, составляло от 10 до 30 человек. В одной из проанализированных нами работ отсутствовала контрольная группа, то есть исследователь не контролировал фактор естественного развития испытуемых, а в другой работе наблюдался значительный отсев испытуемых (до 50 % от группы), что вызывает некоторые сомнения в валидности проведенных исследований (см., например: [23]).

Примеры формулировок целей в экспериментальных исследованиях:

— «Доказательство положения о том, что слепота по невниманию является следствием неосознаваемого игнорирования» [24, с. 4];

— «Выявление зависимостей ограничений обработки информации в условиях быстрой смены зрительных стимулов от величины структурных единиц перцептивной деятельности, определяемых задачами» [25, с. 4];

— «Экспериментально обнаружить и описать когнитивные эффекты динамического прайминга» [26, с. 4].

В целом можно отметить, что экспериментальное исследование не случайно считается одним из самых сложных видов дизайна, так как существует очень большое количество требований к применению форм контроля на этапе сбора данных. Однако в этом есть и выигрыш: чем более чистые (валидные) данные будут собраны, тем легче осуществить их статистическую обработку и интерпретацию. Количество выводов в проанализированных нами работах данного типа колебалось от 3 до 10, при этом примерно половина выводов касалась проверяемой теоретической модели или концепции.

5. Дизайн по разработке и апробации психотехнологии

Наконец последняя **задача** психологии — задача *управления* поведением — может иметь разные преломления: это задача развития тех или иных психических свойств, а также психологическая коррекция и психотерапия. Эти задачи обычно решаются в конкретных прикладных исследованиях, в которых исследователь разрабатывает методы психологического воздействия и хочет доказать их эффективность. Поскольку доказательство эффективности психологической методики (тренинга, коррекционной или развивающей программы) подразумевает проверку **гипотезы** о причинно-следственной связи (именно методика привела к изменению поведения/состояния испытуемого, а не что-то иное), постольку **дизайн** данного исследования должен соответствовать требованиям классического эксперимента. Таким образом, этот дизайн — особая разновидность экспериментального дизайна. **Результатом** исследований данного типа является *описание практических рекомендаций* по использованию разработанной психотехнологии.

Дизайн исследования строится в два этапа. На первом этапе исследователь на основе анализа литературы и предварительного эмпирического исследования описывает то психологическое явление, на которое планируется оказать воздействие. Подбираются соответствующие диагностические процедуры, и производится измерение базового уровня исследуемых характеристик. На втором этапе осуществляется разработка и применение коррекционной/развивающей психологической методики, и с помощью отобранных ранее диагностических процедур оценивается ее эффективность. В некоторых работах в соответствии со сложившейся традицией первый этап исследования называют констатирующим, а второй — формирующим.

В наиболее корректном варианте это экспериментальный **дизайн** для трех рандомизированных групп с тестированием до и после воздействия. Одна группа — экспериментальная (на которую оказывается исследуемое воздействие) и две контрольные — группа «плацебо» (испытуемые думают, что подвергаются воздействию, а на самом деле — нет) и группа «естественного развития» (испытуемые не подвергаются никаким воздействиям, а просто повторно тестируются по прошествии того же времени, что и экспериментальная группа).

Испытуемые. Как правило, на первом (констатирующем) этапе участвует значительно больше испытуемых (от 50 до 900), чем на формирующем (от 50 до 120).

Всего нами было обнаружено 24 исследования, в которых диссертанты осуществляли разработку и апробацию собственной развивающей или коррекционной методики, из них 9 — в составе комбинированных дизайнов.

Примеры формулировок целей в исследованиях, посвященных разработке психотехнологий:

— «Выявить эффективные психологические методы коррекции антистрессорного поведения <...>» [27, с. 4];

— «Выявить психолого-педагогические условия развития эмоционального интеллекта будущих психологов в процессе обучения в вузе» [28, с. 5];

— «Выявить психологические факторы развития ответственности личности и разработать программу развития ответственности в юношеском возрасте» [29, с. 3].

Отметим, что на формирующей стадии исследователи в лучшем случае использовали две группы — экспериментальную (подвергавшуюся воздействию) и контрольную (не подвергавшуюся воздействию). Формируя группы, исследователи редко использовали процедуру рандомизации испытуемых, чаще привлекая естественные группы. Например, в экспериментальную группу попадали те испытуемые, которые захотели принять участие в тренинге (или программе), а в контрольную — те, кто такого желания не изъявил. В шести работах авторы производили уравнивание экспериментальной и контрольной групп по половозрастному составу, иногда, впрочем, отмечая и уравнивание по другим переменным. Однако какие именно переменные уравнивались и почему, в работах не указывалось. В двух случаях исследователь подбирал вместо контрольной группы группу-эталон, к показателям которой должна была приблизиться экспериментальная группа после воздействия. В трех работах контрольная группа отсутствовала вовсе.

И снова отметим, что разрабатываемая исследователем коррекционная или развивающая методика не рассматривается им в качестве основного результата своей работы. Большая часть выводов оказывается посвящена изучаемому явлению, а отнюдь не методике, хотя именно ее свойства требуют пристального внимания со стороны исследователя, если уж он осмеливается давать практические рекомендации по ее внедрению. Если к психодиагностическим методикам сегодня существует ряд хорошо проработанных и стандартизованных требований, то в отношении методов психологического воздействия такие требования просто отсутствуют. Какова должна быть длительность воздействия? В проанализированных нами работах длительность воздействия колебалась от одного года до четырех дней. Причем в последнем случае диссертант умудрился за четыре дня снизить профессиональное выгорание преподавателей с двадцатилетним стажем работы, что, конечно, можно только приветствовать, но сомнения остаются. Какова должна быть длительность корректирующего/развивающего эффекта, чтобы методика была признана эффективной? На наш взгляд, однократного тестирования сразу после воздействия недостаточно, необходимы повторные отсроченные тестирования, результаты которых должны показать стойкость достигнутого эффекта. Следует сказать и о контроле личности экспериментатора, оказывающего воздействие (методика должна быть эффективна и в случае применения другими специалистами), и о покомпонентном анализе методики: в случае, если она включает комплекс процедур, эффективность каждого компонента должна быть доказана.

6. Комбинированные дизайны

Всего нам встретилось 22 комбинированных дизайна, из которых в 20 работах было два типа дизайнов и в двух — три. Из 20 случаев комбинированных «двой-

ных» дизайнов: 7 — индуктивно-корреляционный и дизайн по разработке и апробации психотехнологии; 7 — дедуктивно-корреляционный и индуктивно-корреляционный; 2 — описательный и индуктивно-корреляционный; 1 — дедуктивно-корреляционный и экспериментальный; 1 — описательный и экспериментальный; 1 — описательный и дизайн по разработке и апробации психотехнологии; 1 — описательный и дедуктивно-корреляционный.

Мы отметили, что наиболее часто встречаются сочетания индуктивно-корреляционного дизайна либо с проверкой эффективности психотехнологии, либо с разработкой психодиагностической методики. В первом случае перед собственно формирующим экспериментом автор работы проводил не столько констатирующую/психодиагностическую часть исследования, сколько измерял большое количество разнообразных переменных на большой выборке и на основе полученных корреляций утверждал возможность практических рекомендаций и реализовывал их. Во втором случае смещение дедуктивно-корреляционных и индуктивно-корреляционных дизайнов отражает проблему, связанную, по-видимому, с невозможностью защиты диссертации только по результатам разработки методики. В результате авторы не находят ничего лучше, как провести с помощью разработанной методики и совокупности других методик корреляционное исследование, которое и подается как основное содержание работы.

В целом хочется отметить, что большинство комбинированных дизайнов производит впечатление не совсем обоснованной комбинации двух или более частей, каждая из которых сама по себе не доведена до логического завершения.

Заключение

Подведем краткие итоги проделанной работы. Нами было проанализировано 82 автореферата кандидатских диссертаций, защищенных по психологии за последние пятнадцать лет. На основе анализа целей и гипотез диссертантов была предложена типология, включающая пять типов эмпирических исследований: описательный, индуктивно-корреляционный, дедуктивно-корреляционный (включая разработку психодиагностической методики), экспериментальный дизайн и дизайн по разработке и апробации психотехнологии. В 59 случаях проанализированные нами исследования были отнесены к одному из упомянутых дизайнов, в оставшихся 23 случаях дизайн был определен как комбинированный (см. приложение 2).

Наиболее частотным, согласно полученным данным, является индуктивно-корреляционный дизайн исследования (46 случаев), который используется во всех областях психологии, отраженных в нашей выборке. Характерной особенностью данного вида дизайна, влекущей за собой ряд проблем и ограничений, является отсутствие обоснованных априорных гипотез относительно изучаемой реальности. Наш анализ показал, что исследователи не всегда в полной мере осознают данную особенность, о чем свидетельствуют некорректные формулировки части гипотез и выводов, а также отсутствие внятного контроля и описания способов подбора испытуемых. Решением обозначенной проблемы могло бы быть требование обязательной независимой проверки полученных корреляций на новой выборке.

Вторыми по популярности являются исследования, направленные на разработку методов психологического воздействия (24 случая), особенно часто иссле-

дования подобного типа встречаются в областях социальной, педагогической психологии и психологии развития. Самым редким типом исследования по-прежнему остается эксперимент (5 случаев). Этот вид дизайна используется в том случае, когда автор исследования пытается объяснить изучаемую реальность, выводит эмпирические следствия из имеющихся теоретических гипотез и проверяет их, используя при сборе данных методы экспериментального контроля. Полученные нами результаты указывают на то, что существует значительный разрыв между психологической теорией с одной стороны и практикой с другой. Это проявилось в том, что при почти полном отсутствии исследований, направленных на объяснение психологической реальности и выведение психологических закономерностей, проводится довольно много работ, посвященных разработке методов психологического воздействия. В то же время следует отметить, что согласно полученным нами данным, в отечественной психологии проводится крайне мало исследований, направленных на разработку или адаптацию психодиагностических методик. Мы встретили всего 11 случаев данного типа исследований, причем все они были выполнены в рамках комбинированных дизайнов. При этом далеко не всегда авторы уделяли достаточно внимания проведению и описанию необходимых в этом случае процедур (а именно валидации методики и проверке ее надежности).

Предложенная нами типология является эмпирической и описывает наиболее часто встречающиеся типы исследований, не претендуя при этом на всеобъемлющий характер. Так, например, нам не встретилось ни одной работы, в которой использовался бы метод мета-анализа данных, выделяемый некоторыми авторами в отдельный тип исследовательского дизайна [30], мы также не встретили работ по истории психологии.

Однако проделанная работа кажется нам полезной, прежде всего для будущих диссертантов, так как предложенная в ней типология помогает эксплицировать логику постановки исследовательских целей и проверки гипотез, акцентируя внимание на тех трудностях, с которыми столкнется исследователь, выбирая соответствующий дизайн.

**Список диссертационных советов по защите диссертаций
на соискание степени кандидата психологических наук (по вузам) с учетом
количества проанализированных по ним авторефератов и специальностей**

Название вуза (города), при котором работает диссовет	Количество проанализи- рованных ав- торефератов	Перечень специальностей, вошедших в выборку авторефератов
МГУ (Москва)	12	19.00.01, 19.00.02, 19.00.04, 19.00.05, 19.00.07, 19.00.13
ИП РАН (Москва)	4	19.00.01, 19.00.02, 19.00.03, 19.00.13
МГППУ (Москва)	5	19.00.05, 19.00.10, 19.00.13
НИУ ВШЭ (Москва)	5	19.00.01
ПИ РАО (Москва)	1	19.00.01
Институт мировых цивилизаций (Москва)	1	19.00.03
Всероссийский научно-исследовательский ин- ститут технической эстетики (Москва)	1	19.00.03
Московский психолого-социальный институт (Москва)	1	19.00.07
РАНХиГС (Москва)	1	19.00.13
Российский государственный социальный университет (Москва)	1	19.00.05
СПбГУ (Санкт-Петербург)	10	19.00.01, 19.00.03, 19.00.05, 19.00.07, 19.00.12
РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)	4	19.00.02, 19.00.04, 19.00.05
Уральский федеральный университет (и Уральский государственный университет) (Екатеринбург)	8	19.00.01, 19.00.07
Казанский федеральный университет (и Казанский государственный университет)	9	19.00.01, 19.00.13
Курский государственный университет (Курск)	4	19.00.05, 19.00.07
Ярославский государственный университет (Ярославль)	3	19.00.05
Томский государственный университет (Томск)	2	19.00.04, 19.00.13
Саратовский государственный университет (Саратов)	2	19.00.05, 19.00.07
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (Нижний Новгород)	2	19.00.07
Пятигорский государственный лингвистический университет (Пятигорск)	2	19.00.07
Институт образовательных технологий (Сочи)	1	19.00.01
Кемеровский государственный университет (Кемерово)	1	19.00.07
Тамбовский государственный университет (Тамбов)	1	19.00.07
Хабаровский государственный педагогический университет (Хабаровск)	1	19.00.07
ИТОГО:	82	

**Распределение авторефератов по типу реализованного исследовательского дизайна
с учетом психологической специальности**

Тип дизайна исследования	Количество исследований			Распределение по специальностям
	В составе «чистых» дизайнов	В составе комбинированных дизайнов	Всего	
Описательные	7	5	12	19.00.01 — 6 19.00.02 — 1 19.00.05 — 2 19.00.07 — 1 19.00.13 — 2
Индуктивно-корреляционные	29	17	46	19.00.01 — 16 19.00.02 — 3 19.00.03 — 3 19.00.04 — 4 19.00.05 — 9 19.00.07 — 6 19.00.10 — 2 19.00.12 — 1 19.00.13 — 2
Дедуктивно-корреляционные (включая разработку методик)	5	11	16	19.00.01 — 7 19.00.03 — 3 19.00.05 — 1 19.00.07 — 3 19.00.10 — 1 19.00.13 — 1
Экспериментальные	3	2	5	19.00.01 — 4 19.00.02 — 1
Разработка и апробации психотехнологии	15	19	24	19.00.01 — 1 19.00.03 — 1 19.00.04 — 1 19.00.05 — 5 19.00.07 — 13 19.00.13 — 3

Количественные показатели по каждому типу дизайна

Тип дизайна	Общее кол-во работ	Кол-во гипотез, Медиана (минимум-максимум)	Кол-во методик сбора данных, Медиана (минимум-максимум)	Кол-во выводов, Медиана (минимум-максимум)	Объем выборки, Медиана (минимум-максимум)
Описательные	12	2 (от 0 до 5)	4 (от 1 до 10)	6 (от 1 до 11)	145 (от 49 до 261)
Индуктивно-корреляционные	46	2 (от 1 до 7)	8 (от 3 до 17)	6,5 (от 1 до 16)	181 (от 84 до 3238)
Дедуктивно-корреляционные (включая адаптацию и разработку методики)	16	2,5 (от 1 до 5)	5,5 (от 3 до 17)	3,5 (от 0 до 15)	274 (от 46 до 811)
Только разработка методики	11	3	7,5	3,5	315 (63 до 811)
Экспериментальные	5	2 (от 2 до 5)	2 (от 1 до 4)	4 (от 3 до 10)	130 (от 50 до 220)
Разработка и апробация психотехнологии	24	2 (от 1 до 6)	8 (от 4 до 16)	4,5 (от 0 до 10)	90 (от 55 до 900)

Распределение работ по объему выборки



Литература

1. Аллаxвердов В. М., Морошкина Н. В. Методологическое своеобразие отечественной психологии (обзор материалов «Ананьевских чтений — 2009») // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 12. 2010. № 2. С. 116–126
2. Бреслав Г. М. Основы психологического исследования. М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2010. 492 с.
3. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2011. 320 с.
4. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология: теория и методы. Учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 381 с.
5. Куликов Л. В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. СПб.: Речь, 2001. 184 с.
6. Никандров В. В. Экспериментальная психология: Учебное пособие. СПб.: Речь, 2003. 480 с.
7. Нейтан Г. Research methods in Psychology. 3d Edition. Boston, MA: Houghton Mifflin, 2002. 544 p.
8. Гудвин Дж. Исследование в психологии: методы и планирование. 3-е изд. СПб.: Питер, 2004. 558 с.
9. Воробьев А. В. Обзор применения математических методов при проведении психологических исследований [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 2(10). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.11.2015).
10. Семенова М. Н. Ментальные репрезентации времени и пространства: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008. 28 с.
11. Ибахаджиева Л. А. Особенности объектных страхов у чеченских школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 25 с.
12. Станковская Е. Б. Структура и типы отношения женщины к себе в аспекте телесности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 28 с.
13. Аллаxвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003. 368 с.
14. Кленова М. А. Взаимосвязь представлений о риске и готовности к рискованному поведению с социально-психологическими характеристиками личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2011. 29 с.
15. Хачатурова М. Р. Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации межличностного конфликта: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 28 с.
16. Порфирьев В. А. Специфика функциональной асимметрии мозга у военнослужащих с риском алкогольной зависимости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2011. 24 с.
17. Roese N. J., Vohs K. D. Hindsight bias // Perspectives on Psychological Science. 2012. № 7. P. 411–426.
18. Устина Ю. Н. Особенности честолубия как этической характеристики в период становления личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2008. 23 с.
19. Арбитайло А. М. Этнические предубеждения и возможности юмора для их преодоления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 29 с.
20. Кишко М. В. Внутриличностные детерминанты выбора стратегии поведения в конфликте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2003. 26 с.
21. Батурин Н. А. Современная психодиагностика в России // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер.: Психология. 2008. № 32 (132). С. 4–9.
22. Шмелев А. Г. Тест как оружие // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С. 40–53.
23. Кэмпбелл Д. Т. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980. 392 с.
24. Кувалдина М. Б. Феномен «слепоты по невниманию» как следствие неосознаваемого игнорирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010. 26 с.
25. Степанов В. Ю. Структурные единицы внимания в условиях быстрой смены: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 30 с.
26. Куделькина Н. С. Когнитивные эффекты динамического прайминга: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 19 с.
27. Мирошник Е. В. Психологические особенности и средства формирования антистрессорного поведения менеджеров банка в условиях финансового кризиса: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 26 с.

28. Меццержакова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 25 с.
29. Закирова М. А. Развитие ответственности в юношеском возрасте (на примере студентов вуза): автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2010. 23 с.
30. Gravetter F. J., Forzano L. B. *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Cengage Learning, 2011. 640 p.

References

1. Allakhverdov V. M., Moroshkina N. V. Metodologicheskoe svoeobrazie otechestvennoi psikhologii (obzor materialov «Anan'evskikh chtenii — 2009») [The methodological uniqueness of the national psychology (the review of materials “Anan'evskij readings — 2009”)]. *Vestnik of Saint-Petersburg University. Series 12. Psychology. Sociology. Pedagogy*, 2010, no. 2, pp. 116–126. (In Russian)
2. Breslav G. M. *Osnovy psikhologicheskogo issledovaniia* [The basis of psychological research]. Moscow, Smysl; Izdatel'skii tsentr «Akademiiia» Publ., 2010. 492 p. (In Russian)
3. Druzhinin V. N. *Eksperimental'naia psikhologiya: uchebnik dlia vuzov* [Experimental Psychology: Textbook for high schools]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 320 p. (In Russian)
4. Kornilova T. V. *Eksperimental'naia psikhologiya: teoriia i metody. Uchebnik dlia vuzov* [Experimental Psychology: Theory and Methods: Textbook for universities]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2002. 381 p. (In Russian)
5. Kulikov L. V. *Psikhologicheskoe issledovanie: metodicheskie rekomendatsii po provedeniiu* [Psychological research: guidelines for implementation]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2001. 184 p. (In Russian)
6. Nikandrov V. V. *Eksperimental'naia psikhologiya: Uchebnoe posobie* [Experimental Psychology: Tutorial]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003. 480 p. (In Russian)
7. Heiman G. *Research methods in Psychology*. 3rd Edition. Boston, MA, Houghton Mifflin, 2002. 544 p. (In Russian)
8. Gudvin Dzh. *Issledovanie v psikhologii: metody i planirovanie* [Research in psychology: techniques and planning]. 3rd ed. St. Petersburg, Piter Publ., 2004. 558 p. (In Russian)
9. Vorob'ev A. V. Obzor primeneniia matematicheskikh metodov pri provedenii psikhologicheskikh issledovaniia [Review of the application of mathematical methods in conducting psychological research]. *Psikhologicheskie issledovaniia: elektron. nauch. zhurn.* [Psychological research: the electron. scientific. journal], 2010, no. 2(10). Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 23.11.2015). (In Russian)
10. Semenova M. N. *Mental'nye reprezentatsii vremeni i prostranstva*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [The mental representation of time and space. Thesis of PhD Diss.]. Ekaterinburg, 2008. 28 p. (In Russian)
11. Ibakhadzhieva L. A. *Osobennosti ob'ektnykh strakhov u chechenskikh shkol'nikov*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Properties of the object of fears in Chechen schoolchildren. Thesis of PhD Diss.]. Moscow, 2010. 25 p. (In Russian)
12. Stankovskaia E. B. *Struktura i tipy otnosheniia zhenshchiny k sebe v aspekte telesnosti*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [The structure and the types of attitudes of woman to herself in terms of corporeality. Thesis of PhD Diss.]. Moscow, 2011. 28 p. (In Russian)
13. Allakhverdov V. M. *Metodologicheskoe puteshestvie po okeanu bessoznatel'nogo k tainstvennomu ostrovu soznaniia* [Methodological Journey Across the Ocean of Unconscious to Mysterious Island of the Mind]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003. 368 p. (In Russian)
14. Klenova M. A. *Vzaimosviaz' predstavlenii o riske i gotovnosti k riskovannomu povedeniiu s sotsial'no-psikhologicheskimi kharakteristikami lichnosti*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Correlation of risk perceptions and readiness to risky behavior with social and psychological characteristics of personality. Thesis of PhD Diss.]. Saratov, 2011. 29 p. (In Russian)
15. Khachaturova M. R. *Lichnostnye prediktory sovladaiushchego povedeniia v situatsii mezhlichnostnogo konflikta*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Personality predictors of coping behavior in a situation of interpersonal conflict. Thesis of PhD Diss.]. Moscow, 2012. 28 p. (In Russian)
16. Porfir'ev V. A. *Spetsifika funktsional'noi asimmetrii mozga u voennosluzhashchikh s riskom alkogol'noi zavisimosti*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [The specifics of the functional asymmetry of the brain in militaries with the risk of alcohol dependence. Thesis of PhD Diss.]. St. Petersburg, 2011. 24 p. (In Russian)
17. Roes N. J., Vohs K. D. Hindsight bias. *Perspectives on Psychological Science*, 2012, no. 7, pp. 411–426.
18. Ustina Iu. N. *Osobennosti chestoliubiia kak eticheskoi kharakteristiki v period stanovleniia lichnosti*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [Properties of ambition as an ethical characteristic during the formation of the personality. Thesis of PhD Diss.]. Kazan', 2008. 23 p. (In Russian)

19. Arbitailo A. M. *Etnicheskie predubezhdeniia i vozmozhnosti iumora dlia ikh preodoleniia*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*Ethnic prejudices and possibilities of humor in their overcoming*. Thesis of PhD Diss.]. Moscow, 2008. 29 p. (In Russian)
20. Kishko M. V. *Vnutrilichnostnye determinanty vybora strategii povedeniia v konflikte*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*Intrapersonal determinants of choosing the behavior strategies in conflict*. Thesis of PhD Diss.]. Ekaterinburg, 2003. 26 p. (In Russian)
21. Baturin N. A. *Sovremennaia psikhodiagnostika v Rossii* [Modern psychodiagnostics in Russia]. *Vestnik Iuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Psikhologiya* [Vestnik of the South Ural State University. Series: Psychology], 2008, no. 32 (132), pp. 4–9. (In Russian)
22. Shmelev A. G. *Test kak oruzhie* [Test as a weapon]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshei shkoly ekonomiki* [Psychology. Journal of Higher School of Economics], 2004, vol. 1, no. 2, pp. 40–53. (In Russian)
23. Kempbell D. T. *Modeli eksperimentov v sotsial'noi psikhologii i prikladnykh issledovaniiah* [Models of experiments in social psychology and applied research]. Moscow, Progress Publ., 1980. 392 p. (In Russian)
24. Kuvaldina M. B. *Fenomen «slepoty po nevnimaniiu» kak sledstvie neosoznavaemogo ignorirovaniia*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*Phenomenon of “inattention blindness” as a consequence of unconscious ignoring*. Thesis of PhD Diss.]. St. Petersburg, 2010. 26 p. (In Russian)
25. Stepanov V. Iu. *Strukturnye edinitsy vnimaniia v usloviakh bystroï smeny*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*The structural units of the attention in condition of the rapid changing*. Thesis of PhD Diss.]. Moscow, 2011. 30 p. (In Russian)
26. Kudel'kina N. S. *Kognitivnye efekty dinamicheskogo praiminga*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*Cognitive effects of dynamic priming*. Thesis of PhD Diss.]. St. Petersburg, 2009. 19 p. (In Russian)
27. Miroshnik E. V. *Psikhologicheskie osobennosti i sredstva formirovaniia antistressornogo povedeniia menedzherov banka v usloviakh finansovogo krizisa*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*Psychological characteristics and means of forming anti-stress behavior of bank managers in the financial crisis*. Thesis of PhD Diss.]. Moscow, 2010. 26 p. (In Russian)
28. Meshcheriakova I. N. *Razvitie emotsional'nogo intellekta studentov-psikhologov v protsesse obucheniia v vuze*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*Developing of emotional intelligence in psychology students during the learning process at the university*. Thesis of PhD Diss.]. Kursk, 2011. 25 p. (In Russian)
29. Zakirova M. A. *Razvitie otvetstvennosti v iunosheskom vozraste (na primere studentov vuza)*: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk [*The development of responsibility in young adulthood (on example of high school students)*. Thesis of PhD Diss.]. Kazan', 2010. 23 p. (In Russian)
30. Gravetter F. J., Forzano L. B. *Research Methods for the Behavioral Sciences*. Cengage Learning, 2011. 640 p.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

В. И. Слободчиков

ПСИХОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ (ДОКЛАД)

В докладе представлена краткая история становления и воплощения замысла «Основ психологической антропологии». Рассмотрен вклад в формирование этого замысла научных достижений ленинградской и московской школ психологии, в которых автор получил свое психологическое образование.

Ключевые слова: психологическая антропология, психология человека, психология развития человека, психология образования человека, субъективная реальность, со-бытийная общность.

V. I. Slobodtchikov

PSYCHOLOGY OF HUMAN FORMATION AND DEVELOPMENT

The report presents a brief history of the formation and implementation of “Psychological anthropology foundations” conception. The contribution to the concept’s formation of the scientific achievements by Leningrad and Moscow schools of psychology, in which the author received his education in psychology, is described.

Keywords: psychological anthropology, psychology of human, psychology of human development, educational psychology, subjective reality.

Свое сообщение я вижу в качестве очерчивания и разметки того проблемного поля, в котором осмыслена сама тема моего выступления. И такую разметку я решил осуществить в рамках некоторой исторической схемы, так как сама тема нашей встречи — «**Ананьевские чтения**» — и сама тема моего выступления предполагают не столько презентацию научного концепта, который нужно обсуждать на секциях и круглых столах, сколько фиксацию целого ряда событий и даже целых эпох, которые органически сращены и с фактами моей научной жизни, и с потоками развития нашей науки.

Предыстория моего вхождения и нахождения в пространстве психологии началось еще до 1966 г., когда образовался наш факультет и я стал его студентом. К этому времени за спиной был детский дом, который возглавлял замечательный ученик А. С. Макаренко — Семен Афанасьевич Калабалин (в «Педагогической поэме» — Семен Карabanов). Это была первая судьбоносная встреча с педагогикой Макаренко. Проучившись некоторое время в Московском авиационном институте и поняв, что это совсем не мое, пошел работать воспитателем в свой детский дом, а затем в 1964 г. получил приглашение в «Орленок». Это было время расцвета коммунарской педагогики, которая, кстати, родом из Ленинграда. Столкнувшись с ней, я увидел, что это все мне хорошо знакомо, потому как коммунарская педагогика оказалась современной версией педагогики Макаренко, которую я испытал на себе еще в детском доме.

Слободчиков Виктор Иванович — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», Российская Федерация, 105062, Москва, ул. Макаренко, 5/16; dir-irdorao@yandex.ru

Slobodtchikov Виктор Иванович — Doctor of Psychology, Professor, Correspondent Member RAE, Institute for the Study of childhood, family and education of the Russian Academy of Education, 5/16, ul. Makarenko, Moscow, 105062, Russian Federation; dir-irdorao@yandex.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

Именно здесь я обрел большое количество друзей — коммунаров из Ленинграда. Из взрослых — это Сергей Черкасов, Фаина Яковлевна Шапиро (руководитель Клуба юных фрунзенцев); из молодых — Володя Магун, Люся Кежковская и др. Поэтому мое движение в психологию было задано моими ленинградскими друзьями.

Немного подиссидентствовал в это же время — распространял стенограмму суда над Иосифом Бродским, которую сделала Фрида Абрамовна Вигдорова. Фриду Абрамовну я знал еще со времен детского дома, она написала трилогию о семье и педагогике Калабалиных — удивительный документ и замечательная литература. С И. Бродским я не пересекался, хотя жили в Питере в одно время, но с его друзьями дружил — с Володей Неймарком — замечательным скульптором, с Алексеем Хвостенко — блестящим поэтом и бардом.

Но, конечно, самое главное — это **встреча с Борисом Герасимовичем Ананьевым**. Мои сокурники, надеюсь, поддержат меня, что с первых встреч мы были заморожены, без преувеличения, космичностью психологии, которую он являл собой. Казалось, не было ни одного аспекта мира человека, который был бы неизвестен, скрыт от Бориса Герасимовича. И хотя курс назывался «Общая психология», но по сути это была всеобщая антропология, которая чуть позднее воплотилась в главный труд Бориса Герасимовича — «Человек как предмет познания». Это была первая попытка в нашем Отечестве выстроить систему **человекознания**. Вот эта встреча, интеллектуальное потрясение, аукнулась для меня, для моего движения в психологии где-то через 20 лет. Моя программная публикация в «Вопросах психологии» как раз случилась в 1986 г. — «Психологические проблемы внутреннего мира человека».

В 1968 г. я получил личное приглашение Даниила Борисовича Эльконина в его новую лабораторию «Диагностики психического развития детей». Так началось мое погружение в мировоззрение и концепты московской школы психологии и философии. Мне посчастливилось общаться с самыми замечательными психологами второй половины XX столетия: в Ленинграде — Ананьев, Мясищев, Палей, Веккер и многие другие; в Москве — Эльконин, Гальперин, Божович, Давыдов, Зинченко и также много других. Это был и остается цвет советско-российской психологии. Так что в моем психологическом образовании **две научные школы** — ленинградская и московская **и один университет** — ЛГУ. Такова предыстория.

Теперь собственно **недавняя история**, которая фактически началась в самом конце 1980-х гг. Именно в это время у меня вместе с моим другом — психологом и педагогом Е. И. Исаевым — сложился сам замысел **психологической антропологии**. Так получилось, что в это же время по решению Председателя Госкомитета по образованию и науке Г. Ягодина был создан Временный научно-исследовательский коллектив — знаменитый ВНИК «Школа» под руководством Э. Д. Днепровца. Сюда нас и пригласили. Перед ВНИКом была поставлена конкретная задача: **разработать концепцию развития общего образования в нашей стране**. Неведомо, по чьему благословению, я думаю — по Божьему, в состав ВНИКа вошел цвет научно-гуманитарной мысли того времени. Достаточно назвать несколько имен: психологи — В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев, А. В. Петровский; из философов — А. С. Арсеньев, Г. С. Батищев, Ф. Т. Михайлов, а также историки, методологи, педагоги, управленцы, политики. На мой взгляд, это было уникальное явление не только для того, но и для нашего времени.

Казалось бы, ну что это за задача — развитие общего образования? Но с первого шага стало понятно — это не **узкопедагогическая задача**, а прежде всего **культу-**

турно-историческая, решение которой задавало принципиально новый образ отечественного образования. Для такого образования должны были буквально с нуля проектироваться и конструироваться *новая педагогика, новая психология, новая философия образования, новые образовательные технологии, новые практики образования*. То, что я перечислил, это были императивы, вызовы времени, ответ на которые требовался немедленно. Если кому-то интересен этот момент нашей истории, он очень глубоко представлен и проанализирован в трудах Э. Д. Днепра. Его труды опубликованы и доступны.

По сути дела, именно в это время началось кардинальное осмысление и даже переосмысление самого понятия «**образование**». Так как до этого времени в педагогическом сознании господствовал такой термин, как *учебно-воспитательный процесс*. Обучали чему-то — сегодня это **компетенции**, другое имя бывших ЗУНов. И воспитание — понимаемое как **социализация**, как процесс приспособления индивида к наличным социальным обстоятельствам. В работе ВНИКа образование переосмысливалось как **философско-антропологическая категория**, как одна из форм бытия человека, а не как узкопрагматическая функция обслуживания народного хозяйства. Поэтому и были востребованы *педагогика образования человека, психология образования человека, философия образования человека — во всей полноте телесно-душевно-духовного строя*.

Но мы, психологи, знали, что существующая психология мало что знает о человеке, много знает о психике, но не о человеке. Например, *педагогическая психология* — это знание о психических особенностях учителя и его деятельности, о психических особенностях ученика и его деятельности. О человеке скорее знала и знает литература и искусство, но не психология. А потому, чтобы выйти на психологию образования, с самого начала нужна была именно *психология человека*, а не психология психики. Вот так и сложился большой проект «Основы психологической антропологии» — как *видение* человеческой реальности в свете универсума психологического знания. Причем такое видение, которое могло бы лечь в основу образования **как антропопрактики** — как *практики вочеловечивания человека, практики обретения им собственной человечности*.

В 1990 г. на базе ВНИК «Школа» был создан принципиально новый в структуре АПН СССР **Институт педагогических инноваций**, который я и возглавил. В основу исследовательской программы Института как раз и легли наши разработки по психологической антропологии, которая в это время открылась нам в своих трех тесно связанных частях: *психология человека* (введение в психологию субъективности); *психология развития человека* (развитие субъективной реальности в онтогенезе); *психология образования человека* (становление субъектности в образовательных процессах), которые впоследствии составили трилогию — «Основы психологической антропологии». В 1995 г. вышла 1-я часть «Основ...» — «Психология человека»; в 2000 г. — 2-я часть — «Психология развития человека». А вот над 3-й частью — «Психология образования человека» — мы трудились 13 лет. В 2014 г. Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет издал сразу все три части «Основ психологической антропологии»; эти книги можно найти на сайте Университета в разделе «Издательство».

Главный пафос психологической антропологии состоял в разработке исходных понятий становления и развития внутреннего мира человека. Нужно было выя-

вить и обосновать такую базовую категорию, которая, с одной стороны, задавала бы целостность всей психологической антропологии, а с другой — при ее конкретизации определяла бы **предметность** каждой из ее частей. В нашем подходе такой категорией явилось понятие «**субъективная реальность**» по следующему соображению: очевидно, что такие характеристики человека, как его телесность, психичность, духовность, на вполне традиционных основаниях могут изучаться сами по себе, объективно, извне. Однако возникает вопрос: как, при каких условиях эти внешние характеристики, с позиции внешнего наблюдателя, становятся внутренними, собственно человеческими, характеристиками его внутреннего мира?

Классическая, естественнонаучно ориентированная психология — это не учение о душе и душевных явлениях — не надо строить иллюзий; это учение о психике как свойстве высокоорганизованной материи — телесности, в частности мозга. Все другие характеристики человека, я бы сказал — незаконно считающиеся психическими, — *личностные, духовные, нравственные* и другие — *невыводимы* из отражательных и адаптивных функций психики. Относительно этих функций духовно-нравственные, собственно личностные характеристики человека имеют не естественный, а *сверхъестественный* статус. **Психика сама по себе не имеет личности и сама себя не развивает.** Скорее — она может стать особым *инструментом* в руках человека, когда он начинает «работать» с собой, с собственной самостью. Вообще-то имеет смысл принципиально различить понятия «субъективное» и «психическое», оставляя за последним лишь то содержание человеческой реальности, которое еще не стало для человека предметом его практического освоения, то есть осталось *объектным*, а соответственно — предметом естественнонаучного познания. Именно поэтому субъективная реальность («внутренний мир», «самость», «индивидуальность» и др.) явилась действительным ключом в поиске оснований и условий становления *собственно человеческого в человеке в пределах его индивидуальной жизни.*

Категория **субъективности** — это та основа, которая позволяет развернуть и панораму, и перспективу наших представлений о человеке, становящемся и определяющемся в мире; о человеке, обретающем образ человеческий во времени не только личной биографии, но и мировой истории, в пространстве не только наличной цивилизации и сознания, но и универсального мира культуры во всех измерениях. В свое время меня поразила простая и ясная мысль Тейяра де Шардена в его книге «Феномен человека»: он говорил, что есть единственная способность человека, которая кладет непреодолимую границу между до-человеческим способом жизни и собственно человеческим, — **это рефлексия.** Именно поэтому высшей формой развитой субъективности является *рефлексия.* Именно она обеспечивает человеку возможность **практического отношения** к себе, ко всей своей жизни; превратить свою жизнедеятельность и в целом, и в разных ее аспектах в **предмет практического преобразования**, в первую очередь практического и только во вторую очередь мыслительного.

Итак, **субъективность есть первая основополагающая категория антропологической парадигмы,** позволяющей позитивно строить теоретические основы и задавать действительную предметность как психологии человека, так и психолого-педагогической антропологии. Следующий шаг — это *выявление и категориальное оформление специфики способа бытия человека.* Важно было утвердить, что **онтология человека** выступает основой построения единого категориального аппарата психологии человека, психологии развития человека, психологии образования человека.

В психологической антропологии были раскрыты три системообразующих, взаимозависимых принципа бытия человека — **общность, деятельность, сознание**. Генетически исходным — порождающим — принципом здесь является человеческая общность, а именно **со-бытийная общность как система связей и отношений каждого человека с Другим — с Вышним и ближним**. Такая система связей и отношений человека и есть наиболее общее определение «собственно человеческого в человеке».

Со-бытийная общность, со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности. В со-бытии впервые зарождаются специфически человеческие способности, «*функциональные органы*» субъективности, и важнейший из них — **рефлексивное сознание и целеориентированная деятельность**. Именно они позволяют человеку на разных этапах онтогенеза действительно «встать в практическое отношение» к своей жизнедеятельности. Таким образом, **второй предельной категорией психологической антропологии является со-бытийная общность**.

Теперь очень коротко о второй части психологической антропологии — о «Психологии развития человека». В основу построения теории общего хода развития человека как субъекта собственной жизни были положены, как уже говорилось, две предельные категории: *субъективная реальность и со-бытийная общность*, одновременно схватывающие (удерживающие) разные стороны этого развития. Должен особо подчеркнуть, что с генетической точки зрения, чтобы понять некоторое явление, необходимо показать и объяснить сам ход его становления, ответить на главные вопросы: «Из чего и как это явление становится и развивается?»

Вот главные вопросы генетического анализа: «**Что** развивается? Что является *объектом развития?*» Далее — «**Из чего** развивается (*предпосылки и условия*)? **Что** преобразуется в развитии (*структура объекта*)? **Как** осуществляется развитие (*исходные противоречия, механизмы и движущие силы*)? **Куда и во что** нечто развивается (*направление, формы и результаты развития*)?» Все перечисленные категории в своей совокупности и при соответствующем их содержательном раскрытии позволили достаточно полно воспроизвести ход развития исследуемого объекта, в нашем случае — со-бытийной общности, а главное — выстроить достаточно полную и адекватную периодизацию такого развития.

Интегральная периодизация развития субъективной реальности в нашем подходе описывает только тот вектор развития, который ориентирован на выход человека в **режим саморазвития**, то есть в режим становления субъекта — хозяина и автора собственной биографии. Здесь саморазвитие понимается как сознательное изменение и (или) столь же сознательное стремление сохранить в неизменности самого себя, свою субъектность. *Саморазвитие — это принцип периодизации развития субъективной реальности в интервале индивидуальной жизни*, адекватный базовым ценностям европейской культуры. Однако даже в рамках европейской (христианской) культуры саморазвитие, восходящее к преодолению границ собственной единичной самости, не единственно возможный и даже не самый распространенный вектор становления личностного способа бытия. Поэтому нормативной рассматриваемая схема периодизации является лишь для тех, **кто полагает нормой** саму ценность саморазвития.

И несколько слов о «Психологии образования человека». Центральным моментом этой части психологической антропологии явилась разработка **возрастно-**

нормативных моделей развития субъектности на разных этапах онтогенеза и на разных ступенях образования. Именно такие модели стали принципиальными ориентирами для возрастнo-ориентированной педагогической деятельности и возрастнo-сообразного образования на разных его ступенях. А соответственно, стали теоретической и методологической основой для проектирования и реализации развивающего образования — как подлинной антропoпрактики, как практики вочеловечивания человека в универсуме образования. Так конспективно можно представить истоки, опыт реализации и перспективы развития психологической антропологии на сегодняшний день.

Данное обстоятельство позволяет более точно и ответственно говорить об открытии антропoлогической перспективы отечественного образования в XXI в., но также и о фундаментальных, часто катастрофических, препятствиях на пути реализации этой перспективы.

Еще в начале 80-х гг. прошлого столетия замечательный отечественный философ М. К. Мамардашвили писал, что среди множества катастроф в мире, одной из главных и часто скрытой от глаз является **антропoлогическая катастрофа**, которая обнаруживает себя не в таких катаклизмах, как землетрясение, цунами, столкновение с астероидом и т. п. В то время как *физическая или социальная катастрофа* как бы всегда открыта, антропoлогическая всегда закрыта для глаз. Ее значения и смыслы не успевают оформиться в структурах нашего сознания, а «**социально-политическая инженерия**» затирает, блокирует способность человека говорить: «Я мыслю, я понимаю, я могу».

И если в конце XX в. антропoлогический кризис европейской цивилизации еще только предчувствовался, то сегодня не видеть его можно только при добровольном и осознанном **самоослеплении**. За последние годы, уже на наших глазах, стремительно изменился духовно-психологический климат нашего общества. Рационализм и прагматизм Нового времени практически осуществил свою многовековую «мечту» — полную оккупацию духовных пластов сознания современного человека, кардинально изменив само содержание его внутренней жизни. Фактически **общество потребления** оказалось сегодня в критической точке бифуркации: либо начало духовно-нравственного возрождения, либо движение к гуманитарной катастрофе, в которой не останется ни сверхдержав, ни социальных лидеров, ни аутсайдеров.

В контексте этой фиксации я и хочу рассмотреть проблему становления современного человека в современном образовании. Но вначале я обозначу три интерпретации, *три идеальных образа образования*, которые сложились в отечественной психолого-педагогической науке, а затем обозначу их **кардинальные искажения**, которые происходят сегодня с этими интерпретациями на практике.

1. Образование — это отдельная сфера жизнедеятельности общества, самостоятельная форма общественной практики — как система деятельностей, структур организации и механизмов управления. Это особая социальная инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы. Это своеобразная ЦНС, которая, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой — является мощным ресурсом его исторического развития. Представьте на секунду, что из живого организма вынули ЦНС — в результате он исчезнет, останется простая биомасса. Аналогично и с образованием — если его разрушить до основания, получим социомассу, дрейфующую в сторону биомассы. Интерпре-

тация образования как самостоятельной общественной практики определяет его место в *пространстве социума*. Его особой миссией, политической сверхзадачей является наращивание мощности и качества **человеческого потенциала** своих граждан.

2. Образование — это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, это дар одного поколения другому; это общий механизм социального и культурного наследования. Образование — это **генетический код** каждой конкретной цивилизации, если она мыслит себя историческим субъектом, народом, а не случайным населением на случайной территории. Культурно-историческая миссия образования заключается в **передаче и сохранении норм и ценностей** некоторой общности людей, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации. Подобная интерпретация вписывает образование в *пространство культуры*.

3. Образование — это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, его родовых способностей. Это становление и развитие «собственно человеческого в человеке». Данная интерпретация — это видение **образования в пространстве человеческой реальности**. Антропологическая миссия современного образования — становление у человека фундаментальных потребностей и способностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию. *Современное образование* — это образование, способное к саморазвитию и которое создает условия для полноценного развития всех своих участников.

Какого же рода **искажения** этих идеальных образов образования мы можем наблюдать сегодня?

1. В советские времена образование являлось одной из отраслей народного хозяйства; не производящая, а **обслуживавшая** все другие отрасли хозяйства, а также господствующую идеологическую систему. И надо сказать, что эту функцию обслуживания государственного строя оно исполняло вполне успешно. Но сегодня, на первый взгляд, пришла новая идеология — вроде бы идеология свободы. Идеология другая, но более лукавая — *рыночная*. Обслуживающую функцию за образованием оставили, только обслуживает оно не государство, а бизнес. Это он навязывает новое содержание образование, говоря: «Нам надоели ваши полуфабрикаты, которые мы не можем использовать в своем производстве. Либо меняйте содержание и устройство, либо мы прекращаем вас финансировать и перейдем на внутрифирменное обучение». Именно из-за этого в образовательных организациях стали появляться «эффективные менеджеры», которые при минимальных затратах должны получать максимальные прибыли. Высокозначимая общественная миссия образования подменилась финансово-экономической со всеми катастрофическими последствиями такой подмены. А ведь никто не подсчитал и не хочет подсчитывать, какую колоссальную потребительскую стоимость, говоря экономическим языком, производит хорошее образование. Американцы сэкономили миллиарды долларов *на утечке наших образованных мозгов*.

2. Теперь искажения по второму образу образования. Это наиболее острая сегодня, самая горячая тема в понимании **содержания** отечественного образования, так как затрагивает самую сердцевину ценностно-смысловых оснований бытия народа. Главный вопрос — что же мы будем удерживать и транслировать в качестве

неотменимых ценностей и смыслов нашей культуры? С одной стороны, многочисленные требования о возвращении к историческим традициям, истокам русской цивилизации; с другой — требования вхождения в глобальный мир, в современную Европу с колоссальной потерей как раз историко-культурной идентичности России.

Власть имущие сильно ориентированы именно на этот, второй вектор, потому как у **них там сокровища**. И как говорит Господь: *где сокровища ваши, там и сердце ваше*. Но чтобы переформатировать самоидентичность России, необходимы специальные усилия, кстати — не обязательно силовые, лучше — лукаво-подменные. Прежде всего необходимо сломать профессиональный язык, выхолостить содержание основных категорий отечественного образования: так появляются бакалавры, магистры, тьютеры, менеджеры, колледжи, бизнес-инкубаторы, бизнес-планы и... этот список вы можете продолжить сами. Перемена имен — дело опасное, вещи должны называться своими именами, а если у них появляются вместо имен клички, то эти вещи умирают, превращаются в прах.

Объявленная *идеология модернизации образования*, которая в переводе на русский означает всего лишь **о-со-временивание** того, что есть, вовсе не предполагает и не означает действительного развития. Причем осовременивание отечественного образования в этой идеологии должно идти по западным лекалам, а не по нашим перспективам развития. В результате модернизация образования обретает странный облик: *либо перемена имен, либо перелицовка старых структур (их слияния-разливания), либо и то и другое, приводящие к падению качества образования и уровня педагогического профессионализма*.

3. И вот искажения третьего образа. Образование как пространство становления собственно человеческого в человеке **вообще не является** предметом профессионального обсуждения и осмысления в образовательном сообществе. Как возможно, какими средствами можно обустроить процесс *вочеловечивания человека*, обретения им базовых, родовых способностей, чтобы стать однажды на путь саморазвития и самообразования? Эти вопросы практически не обсуждаются ни на высших научных и управленческих уровнях, ни на уровнях конкретной образовательной практики. Речь, как правило, идет лишь **о формировании** многообразных знаний, умений, компетенций человека, которые только и востребованы бизнесом, социально-производственными системами и которые легко **утилизируются** этими же самыми системами.

А когда у человека за душой ничего больше нет, кроме заказанного набора свойств, то он также легко и — главное — **целиком** может стать таким же **предметом утилизации**. По сей день главным ориентиром форм организации образования остается тщательная подготовка выпускника для использования его в этих самых социально-производственных системах. Сегодня речь уже идет о «профессиональной» (в кавычках, конечно) подготовке дошкольника к школе, младшего школьника — к старшей школе, старшекласника — к профессиональной школе и т. д.

Суть современного антропологического кризиса в том, что *человек как духовно-душевно-телесная монада*, как целостность в свете научного, гуманитарного знания оказался раздроблен на множество частей, каждая из которых изучается отдельными же науками. Психология изучает психику, физиология — отдельные физиологические функции и структуры, педагогика — социализацию отдельного

индивида. И что нам с этим «знанием» делать? Как это собрать, хоть в какую-то целостность? Раздробление целого не по законам целого, а «по вкусу» той или иной науки, при потере принципа человеческой целостности никогда не позволит собрать воедино бесконечное множество отдельных сведений о нем.

Трудность преодоления раздробленности человеческой реальности в свете научного знания сегодня связана с тем, что начиная с эпохи Возрождения в европейской культуре шло упрощение, уплощение, а часто и подмена сущностного содержания базовых понятий этой реальности. Так, **образование человека**, его содержание, изначально понимаемое как обретение, восстановление, буквально — исцеление в себе образа Божия, свелось на сегодняшний день к усвоению и овладению знаниями, умениями, компетенциями. Вот и все содержание. Чистейшее снижение. Не только образ Божий, но и *обыкновенный человеческий образ сведен к существованию, потребляющему услуги и производящему такие же услуги для такого же потребляющего*. А все вместе — это и есть вождеделенное **общество потребления**. Вспомните недавние слова одного из наших «замечательных» (в кавычках, конечно) министров: нам не нужно выращивать творческих личностей, нам нужно воспитывать цивилизованного потребителя.

То же самое произошло и с понятием «**просвещение**», которое изначально связывалось с благодатным действием Божественных энергий, с просветлением всего существа человека, а сегодня подменилось *рациональным многознанием*. А в настоящий момент фактически **подменилось информированием**; в настоящее время **Интернет** — главный просветитель всех нас. На фоне подобных представлений о просвещении и образовании человека сегодня бурно оформляются недавно еще совершенно фантастические перспективы обустройства человеческой жизни: евгеника, клонирование, социальная селекция, чипизация, трансформация мозговых структур и других соматических органов с помощью нанотехнологий и др. Это не ужастики. Это — данность сего дня.

Необходимо срочно предпринимать специальные и принципиальные усилия по кардинальному переосмыслению самих понятий «образование» и «просвещение». Необходимо восстановить **традиционный образ образования и исторический смысл просвещения**. Они должны пониматься и осваиваться как особые — **философско-антропологические** — категории, фиксирующие фундаментальные основы жизни человека — саму форму становления «собственно человеческого в человеке». *Образование — это атрибут бытия человека, а не утилитарно-служебная функция социума*, как хотят нас убедить «эффективные менеджеры» от образования. Только в этом случае образование действительно может стать всеобщей культурно-исторической формой развития сущностных сил человека, *его способности становиться и быть человеком, способности отстаивать свою собственную человечность*, которая не записана в генах отдельного индивида и не отпечатана в социальных структурах. Наша человечность бытийствует во встречах, в Сретеньи с Вышним и ближним. Совсем недавно я узнал, что в старославянском языке основное значение слов «*встреча-сретенье*» — **это счастливый случай, нечаянная радость**. Одной из фундаментальных практик такой радостной встречи и должно стать наше отечественное образование.

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

С. Н. Костромина, Н. А. Медина Бракамонте, О. В. Защириринская

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются современные тенденции развития психолого-педагогического знания. Формулируются социально-психологические основания для будущих исследований и обозначаются нерешенные вопросы существующих теоретических концепций в области обучения и воспитания. Особое место уделено вопросам, обсуждавшимся в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования» на конференции «Ананьевские чтения — 2015. Фундаментальные проблемы психологии». Определены потребности и задачи, которые ставит практика перед научным сообществом по проблемам психологии образования на уровне государства, общества и человека. Библиогр. 10 назв.

Ключевые слова: развитие, образование, обучение, воспитание, субъекты образования, антропология и психология образования.

S. N. Kostromina, N. A. Medina Bracamonte, O. V. Zashchirinskaia

MODERN TENDENCIES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

The article describes modern tendencies of development of psychological and pedagogical knowledge. The socio-psychological foundations for future research are formulated and the outstanding questions of the existing theoretical concepts in the field of training and upbringing are indicated. Particular attention is paid to the issues discussed in the round table “Topical problems of pedagogical psychology and psychology of education” at the conference “Anan’evskie chteniya — 2015. Fundamental problems of psychology”. The needs and challenges on the problems of educational psychology at the levels of state, society and man, which practice formulates for scientific community, are identified. Refs 10.

Keywords: development, education, training, upbringing, subjects of education, anthropology and psychology of education.

Актуальность и логику поиска нового в условиях изменения прежних концепций образования обуславливает трансформация социальных институтов, вызванная изменениями в культурной, гуманитарной, социальной, научно-технической, экономической, политической областях. Сегодня круг психолого-педагогических исследований вышел далеко за рамки школы/вуза и уже не ограничивается проблемами обучения и воспитания, традиционно входящими в сферу компетенции пе-

Костромина Светлана Николаевна — доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; lanank68@gmail.com

Медина Бракамонте Наталья Анатольевна — кандидат педагогических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; mbna@yandex.ru

Защириринская Оксана Владимировна — доктор психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9; zaoks@mail.ru

Kostromina Svetlana Nikolaevna — Doctor of Psychology, Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; lanank68@gmail.com

Medina Bracamonte Natalya Anatoljevna — PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; mbna@yandex.ru

Zashchirinskaia Oksana Vladimirovna — Doctor of Psychology, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; zaoks@mail.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

дагогической психологии. Понятие «long-life learning» (обучение через всю жизнь) определило перспективы новых исследований, фокусирующих внимание на всем многообразии (личностном, межличностном, когнитивном, реабилитационном и т. д.) происходящих изменений в жизни человека при его включении в сферу образования. Таким образом, задачи, лежащие ранее в контексте исключительно психологии обучения и воспитания, а также психологии того, кто учит, в настоящее время расширились до уровня общегуманитарных, гуманистических, социально-культурных.

Безусловно, произошедшая трансформация была бы невозможна без вклада выдающихся отечественных психологов в развитие педагогической психологии. Книга «Педагогическая психология», написанная Петром Федоровичем Каптеревым в 1877 г., переизданная и дополненная им трижды, по сути, явилась своеобразной точкой отсчета, когда психологическая наука сосредоточилась на проблемах, связанных с обучением и воспитанием человека. Он поясняет: «...педагогическая психология не есть ни общая психология, ни детская психология, ни педагогика, это есть дисциплина, соединяющая психологию с педагогикой, ведущая от психологии к педагогике» [1, предисловие к третьему изданию, 1914 г.]. Фактически с этого момента психология была признана ключевой областью знания, определяющей научно обоснованную подготовку специалистов образования человека — психологов и педагогов.

Важно заметить, что именно психология в ее целостном содержании, а не дискретном представлении (исключительно педагогическая психология) стала неотъемлемой составляющей процессов обучения, воспитания и развития человека, что проявилось в формировании особого направления — педологии (учении о развитии ребенка). В XX в. педология объединила специалистов разных областей, включенных в процесс развития, воспитания и обучения детей. Это и В. М. Бехтерев, выступивший инициатором создания педологического отделения в Санкт-Петербурге, и П. П. Блонский, и Л. С. Выготский, и А. П. Нечаев, и М. Я. Басов, а за рубежом — Д. М. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман и др. В педологии были введены педологическое консультирование, тестирование (психодиагностика), работа с родителями, метод естественного эксперимента, создана лаборатория экспериментальной педагогической психологии и т. д. Отличительными чертами проводимых исследований были тесная связь педагогики и психологии, ее экспериментальная направленность, что стало одной из предпосылок достоверности и научности работ [2].

Работы Б. Г. Ананьева и его учеников (Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский, В. А. Якунин, В. К. Елманова, В. П. Трусов и др.) фактически определили дальнейшее развитие педагогической психологии. Они были посвящены вопросам обучения взрослых, антропологическому вопросу развития, воспитания и обучения человека, психологическим особенностям педагогического мастерства, познавательных процессов. В 1994 г. была опубликована книга «Психологическая педагогика» В. П. Зинченко, где рассматривается построение образовательной системы на психологических принципах и соответствующей ей «культурно-исторической педагогике». В 1995 г. его же работа «Аффект и интеллект в образовании» включила идеи о душе в образовании, о том, какое место «живое движение», «живое знание» занимает в образовании в противоположность экспансии технократического мышления.

Сейчас в связи с процессами глобализации и интеграции знаний мы чаще говорим уже не о педагогической психологии, а о «Психологии образования» как области, описывающей все многообразие психологических изменений, происходящих с человеком, включенных в образовательную систему (на уровне его личности, межличностных отношений, профессионализации, интеллектуального развития и др.). Однако в связи с произошедшей трансформацией остается вопрос о сосуществовании педагогической психологии и психологии образования.

С одной стороны, педагогическая психология, безусловно, является частью психологии образования. С другой — растворилась ли она в новом, более широком исследовательском пространстве? Или все-таки сохраняет свое особое место в русле психологии образования. Казалось бы, ответ очевиден — уже произошедшие изменения привели к созданию новых подходов и концепций организации образовательного пространства, оценки его потенциала и возможности его использования с точки зрения психологии. В то же время самобытность педагогической психологии определяется фокусировкой непосредственно на психологии учения и воспитания, также на психологии учителя. Таким образом, сегодня эта преемственность сложилась, но не является в полной мере очевидной.

Любая трансформация требует времени для осмысления происходящих изменений. И, возможно, сегодня мы не готовы признать психологию образования приемницей педагогической психологии. Важно другое, а именно — фундаментальные основания психолого-педагогических исследований, та база научной психологии и философии, которая определяет становление и развитие человека в образовательной среде.

На данный момент наиболее обобщенной характеристикой научных работ в этой области являются попытки представить и рассмотреть образовательную среду как некое пространство для самоопределения человека, где обучающийся в образовательной ситуации находится в рефлексивном отношении, центр которого — становление своей индивидуальной реальности.

По мнению В. И. Слободчикова¹, в современном обществе отчетливо выявляются три характеристики образования: 1) образование как отдельная сфера жизнедеятельности, самостоятельная область жизни; 2) образование как универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта, буквально дар одного поколения другому; 3) образование как всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека, обретение им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Каждая из них по своему акцентирует внимание на эволюции человека, погруженного в образовательную среду, то есть на антропоцентричности образования.

Антропологический принцип наиболее полно был раскрыт в работе Константина Дмитриевича Ушинского «Человек как предмет познания. Опыт педагогической антропологии». Впоследствии к ней обращался и Б. Г. Ананьев в труде «Человек как предмет познания» [3]. На современном этапе психолого-педагогическую антропологию (антропологию образования) определяют как «комплексное знание о закономерностях становления собственно человеческого в человеке в пределах

¹ По материалам лекции В. И. Слободчикова «Психология становления и развития человека в образовании» в рамках конференции «Ананьевские чтения — 2015».

его онтогенеза и практики культивирования в образовательных процессах, субъектных способностях человека. Ядро психолого-педагогической антропологии составляют знания психологии человека как учения о субъективной реальности, психологии развития человека как учения о развитии субъективной реальности на этапах онтогенеза и психологии образования как учения о становлении субъективной реальности человека в образовательных процессах» [4, с. 412].

Таким образом, психология образования является составной частью психолого-педагогической антропологии (антропологии образования), которая разрабатывает проблемы последовательного развития и смены позиций субъектов образования, а также конституирующих их общностей на основных этапах социализации и взросления, индивидуальных траекторий самообразования и саморазвития человека. По сути, психология образования определяет фундаментальные психологические основы непрерывного образования [4, с. 425].

В. И. Слободчиков [5, 6] на основе антропологического подхода сформулировал концептуальные основы возможности создания «синтезированной системы разнотипологических знаний о практике развития и воспитания ребенка, где образовательное знание не является только характеристикой монопредметности, а включает в себя в обязательном порядке практику «вочеловечивания человека»». В рамках данной концепции современное образование не должно ограничиваться трансляцией знаний, формированием компетенций, метанавыков, развитием познавательных способностей, а должно, помимо вышеперечисленного, стремиться к созданию человека в целостности его индивидуальных проявлений, способствовать его саморазвитию и осознанию границ собственной субъективности, формировать способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет трансформации. Это понимание роли образования прямо относит образование к сфере производства (производства человека), в отличие от укореняющегося представления об образовании как о сфере услуг. Задача образования — не обслуживание населения, хотя с экономической точки зрения, наверное, так функциональнее определять финансирование, а формирование человека, его созидание на основе накопленных культурно-исторических ценностей, традиций и опыта.

Системообразующие способы построения такого образования опираются на возрастно-нормативные модели развития субъектности человека на разных образовательных ступенях, для разных институтов и траектории образования, имея в качестве основы интегральную периодизацию развития. Знания в таком контексте выступают как вспомогательное условие для достижения человеком целей своей жизни и деятельности. Иными словами, происходит смещение акцента на получение знания как ориентировочного вектора и основы деятельности, а не как знания ради получения абстрактного умозаключительного продукта. Деятельность становится незаменимым условием реализации человеком самого себя в окружающем мире [4]. Как следствие, психология образования стремится охватить все сферы жизнедеятельности человека, погруженного в образовательный процесс, причем как внешние проявления, то есть саму практику, так и внутренние, то есть психологию образования собственно человека.

Формирующаяся антропоцентрическая модель современного образования инициирует исследования, способные раскрыть механизмы становления субъектности в меняющейся образовательной среде. К сожалению, происходящие изме-

нения опережают научно-исследовательскую активность специалистов, создавая существенный разрыв между нуждами образовательной практики в психологическом понимании происходящих изменений и тематикой проводимых исследований. Интерактивное обучение, обучение в принципиально иной информационной среде, гибкость и мобильность образования, образование на разных возрастных этапах, инновационный потенциал образовательной среды, межпоколенный разрыв в образовании, самопознание в образовательной среде — это лишь малый перечень вопросов, которые ставит образование перед психологией в поисках эффективной реализации своих функций.

Как было отмечено в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования» на конференции «Ананьевские чтения — 2015. Фундаментальные проблемы психологии» мы продолжаем воспроизводить в исследованиях старые проблемы и слабо отвечаем на вызовы, которые стоят перед образованием на данный момент. Какой человек будет успешен в завтрашнем мире? К каким вызовам он должен быть готов, каким образованием обладать? И как в связи с этим должно быть перестроено содержание образования?²

Сложным остается и вопрос реализации духовно-нравственного образования. Психодиагностика в этом направлении тоже пока недостаточно достоверна и сложна [7]. Не решены вопросы инклюзивного, интегрированного, включенного обучения детей в системе дополнительного образования с актуальностью и необходимостью интеграции управленческого ресурса и привлечения партнеров — образовательных организаций, то есть с точки зрения внешней стороны в рамках системы³.

Особое место занимает проблема работы подрастающего поколения с информацией: как ее получают, что читают. В этом смысле актуальность такого направления, как «психология чтения», выходит за привычные рамки технического и смыслового контекста. Хорошо известное выражение «Как мы читаем, так и учимся» сегодня поднимает на новый уровень вопросы, связанные с работой с носителями информации, электронными ресурсами, базами данных, систематизацией информации, формами электронной визуализации учебной информации. В этом смысле необходимы исследования когнитивных процессов, эмоциональной и ценностной сфер человека с учетом меняющейся образовательной среды. Особое внимание приковано к учебным стратегиям — метанавыкам и метакомпетенциям, позволяющим осваивать учебное содержание и организовывать свое индивидуальное образовательное пространство. Инновационная образовательная среда апеллирует к трансформации подготовки педагогов, обновлению содержания их подготовки⁴.

Отдельно можно говорить о проблеме внешнего характера, собственно взаимоотношений государства и школы. Школа — это государственно-общественное учреждение, но бюрократия мешает педагогам. Социальная ситуация развития как культурная ситуация — принципиальная проблема любого образования, в том числе и профессионального⁵. Необходимо найти ответы на вопрос: какие условия сегодня должны быть созданы для профессионального и личностного развития пе-

² По докладу И. А. Степановой, доц., МГУ, в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

³ По докладу П. И. Корчугановой, методиста Центра внешк. раб. Фрунз. р-на СПб. [там же].

⁴ По докладу В. А. Бородиной, проф., СПбГИК [там же].

⁵ По докладу В. С. Собкина, проф., дир. Ин-та социологии образования РАО [там же].

дагога, формирования у него готовности к инновационным изменениям, к открытости образовательного пространства, мобильности и гибкости в работе?

В целом для решения проблем теории психологии в области образования необходимо:

- определиться в категориях;
- выделить аспекты в развитии образования с учетом природы человека (генетика, психофизиология и др.);
- содействовать профессионально-личностному развитию в рамках непрерывной концепции образования⁶.

Таким образом, современные тенденции педагогической психологии и психологии образования лежат в двух плоскостях: как отрасли знания в наиважнейшем деле подготовки специалистов в сфере образования и как научного учения о процессах собственно «человеческого в человеке» [4, с. 15] в период развития, воспитания и обучения как в рамках образовательного процесса и как собственно самостоятельных процессов психолого-педагогического направления.

В работах В. В. Серикова [8] мы видим появление еще одного направления — исследования условий педагогической среды в связи с развитием личности как «*сущностной субстанции человека*». Основой темы поиска становятся педагогические средства и механизмы для развития опыта субъективности у учащихся, включенных в образовательную деятельность на всех ступенях — от дошкольного учреждения до вуза. Система обучения, ориентированная на развитие различных видов социальной деятельности, в основе своей опирается на компетентностный подход.

Дидакты и исследователи психологии образовательной среды выделяют три варианта построения системы обучения на основе компетентностного подхода: обыденный способ — приобретение опыта путем проб и ошибок; алгоритмический способ — через освоение ориентировочной основы и последующего выполнения заданий по основным параметрам и процедурам; и последний, метапредметный подход — через самостоятельный поиск алгоритмов, процедур и осознанное творческое их применение для решения повседневных, учебных и других задач. Федеральный образовательный стандарт последнего поколения и Национальная доктрина образования Российской Федерации до 2025 г. в своей структуре уже содержат указания на переход от компетентностного подхода к метапредметному подходу.

Отличительная особенность метапредметного подхода — переход от разобоченности стратегий и содержания отдельных учебных дисциплин к изучению объективного явления с точки зрения различных наук. При этом обязательным условием является интеграция содержания образования, теоретического мышления и универсальных способов познания и деятельности учащихся. Результатом выступают обеспечение формирования целостной картины мира, подготовка учащегося к субъект-субъектному взаимодействию, формирование умения переноса теоретических знаний в практику повседневной жизнедеятельности. В этих условиях собственная база знаний будет строиться через овладение универсальными умениями информационного характера с использованием приемов информационного моделирования, а также на основе умений и навыков применения и использования

⁶ По выступлению Н. В. Бордовской, проф., СПбГУ, в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

средств информации и коммуникативных технологий, сбора, преобразования, хранения, применения и передачи информации.

Подразумевается, что метанавыки позволят адаптировать учащимся уже полученные знания к новым обстоятельствам, целям и задачам, обеспечат повышение адаптации индивидуальных и групповых навыков, повысят осознанность, самостоятельность и автономность принятия решений индивидом, будут способствовать снижению уровня стресса в условиях современной интенсивности информационного пространства.

Особое условие формирования метанавыков — интерактивные формы взаимодействия и обучения, которые помимо основного функционала позволяют развивать коммуникативные умения, навыки групповой работы у учащихся с учетом действительных закономерностей развития личности, становления ее как субъекта, доминанты своей жизненной активности [9].

В этом контексте особое место занимает ряд исследований, посвященных проблемам создания доступной образовательной среды с функциями и возможностями учета особенностей контингента обучающихся как физического, так и психологического характера, проблемам возможности создания процесса совместного обучения детей, имеющих разные возможности [10]. То есть ситуация развития личности применительно к образовательному пространству выступает в качестве координаты создания пространства, в котором отношения, события, поступки актуализируют процессы смыслообразования, сдвигают мотивы на цели деятельности (А. Н. Леонтьев), трансформируя образ мыслей и поведение. Важно отметить, что при этом содержание образования приобретает ситуативно-контекстную форму. Носителями такого образования становятся события, возникающие в межсубъектных отношениях взаимодействия участников образовательной среды, а способом создания нового содержания образования — изменение траектории и технологии обучения самого педагога, его подготовки к профессиональной деятельности нового вида.

К сожалению, не все проблемы реализации стратегии развития современного образования имеют эффективные решения. Многие инновационные направления в образовании имеют множество имитаций и попыток выдать желаемое за действительное. Этому способствует ряд неразрешенных проблем в области подготовки учителя к внедрению как методического характера, так и личностного. Зачастую учитель не является самостоятельным творцом образовательного маршрута учащегося в рамках освоения содержания учебной дисциплины, а выступает в роли объекта внедрения новых стандартов, схем, методических инструкций, которые якобы способствуют решению всех проблем.

На наш взгляд, разрешение современных проблем психолого-педагогической направленности возможно:

— с помощью исследовательских междисциплинарных групп, в число которых входили бы социологи, философы, педагоги, психологи, физиологи, что соответствует, например, осознанию и решению проблемы западной теории;

— через включение практиков в исследовательские группы как задачи научного сообщества⁷;

⁷ По выступлению С. Н. Костроминой, д.п.с.н., в рамках круглого стола «Актуальные проблемы педагогической психологии и психологии образования».

— на основе обращения внимания на личность в образовании во всех аспектах, связанных с этим вопросом.

Теория научной школы и современное видение проблем человека и общества являются стимулирующим фактором развития психолого-педагогического знания, способствует созданию и развитию базовых понятий теории по отношению к человеку, личности и позволяют решать проблемы практики образования.

Литература

1. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Изд-во «Книжный склад “Земля”», 1914. 489 с.
2. Якунин В. А., Елманова В. К. 150 лет кафедре педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского университета // Санкт-Петербургский университет. 17 октября 2001 г. № 25 (3579). С. 10–13.
3. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. 339 с.
4. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. Сер. «Основы психологической антропологии». М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
5. Слободчиков В. И. Теория и диагностика развития в контексте психологической антропологии // Психология обучения. 2014. № 1. С. 4–34.
6. Слободчиков В. И. Психологическая антропология и современное образование // Педагогическое образование и наука. 2014. № 3. С. 112–116.
7. Захарченко М. В., Думчева А. Г. Проблема оценки условий и результатов духовно-нравственного развития и воспитания в школе // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Сер. 4: Педагогика. Психология. 2011. Вып. 3. С. 77–80.
8. Сериков В. В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (75). С. 30–33.
9. Баринаева Е. А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 8. С. 9–14.
10. Аммосова Л. И. Инклюзивное образование — доступное образование — безбарьерная среда // Сб. конференции НИЦ «Социосфера». 2012. № 41. С. 42–45.

References

1. Kapterev P. F. *Pedagogicheskaiia psikhologiia* [*Pedagogical psychology*]. 3rd revised edition-Noah and added. St. Petersburg, Izd-vo «Knizhnyi sklad “Zemlia”» Publ., 1914. 489 p. (In Russian)
2. Yakunin V. A., Elmanova V. K. 150 let kafedre pedagogiki i pedagogicheskoi psikhologii Sankt-Peterburgskogo universiteta [150 years of the Department of pedagogy and pedagogical psychology, St. Petersburg state University]. *Sankt-Peterburgskii universitet* [*St. Petersburg University*], 17 October, 2001, no. 25 (3579), pp. 10–13. (In Russian)
3. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [*Man as an object of knowledge*]. Leningrad, Izd-vo Leningr. un-ta Publ., 1968. 339 p. (In Russian)
4. Isaev E. I., Slobodchikov V. I. *Psikhologiia obrazovaniia cheloveka: Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: Uchebnoe posobie. Ser. «Osnovy psikhologicheskoi antropologii»* [*Psychology of education: the Formation of subjectivity in the educational process: the textbook. Series “the Foundations of psychological anthropology”*]. Moscow, Izd-vo PSTGU Publ., 2013. 432 p. (In Russian)
5. Slobodchikov V. I. Teoriia i diagnostika razvitiia v kontekste psikhologicheskoi antropologii [Theory and diagnostics development in the context of psychological anthropology]. *Psikhologiia obucheniia* [*Psychology of learning*], 2014, no. 1, pp. 4–34. (In Russian)
6. Slobodchikov V. I. Psikhologicheskaiia antropologiia i sovremennoe obrazovanie [Psychological anthropology and modern education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [*Pedagogical education and science*], 2014, no. 3, pp. 112–116. (In Russian)
7. Zakharchenko M. V., Dumcheva A. G. Problema otsenki uslovii i rezul'tatov dukhovno-nravstvennogo razvitiia i vospitaniia v shkole [The problem of assessing the conditions and results of spiritually-moral development and education in school]. *Vestnik Pravoslavnogo Sviato-Tikhonovskogo humanitarnogo*

universiteta. Ser. 4: Pedagogika. Psikhologiya [The Bulletin Entitled-the glorious St. Tikhon's Orthodox humanitarian University. Series 4: Education. Psychology], 2011, issue 3, pp.77–80. (In Russian)

8. Serikov V.V. Smozhem li my podgotovit' kompetentnogo pedagoga? Paradoksy i perspektivy pedagogicheskogo obrazovaniia [Will we be Able to prepare a competent teacher? Paradoxes and prospects of pedagogical education]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [News of the Volgograd state pedagogical University], 2012, no. 11 (75), pp. 30–33. (In Russian)

9. Barinova E. A. Metapredmetnyi podkhod v obrazovanii i metapredmetnye navyki [Meta-subject approach in education and interdisciplinary skills]. *Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika* [Training and education: methodology and practice], 2013, no. 8, pp. 9–14. (In Russian)

10. Ammosova L. I. Inkluzivnoe obrazovanie — dostupnoe obrazovanie — bezbar'ernaia sreda [Inclusive education — affordable education — a barrier-free environment]. *Sb. konferentsii NITs «Sotsiosfera»* [The Collections of conferences], 2012, no. 41, pp.42–45. (In Russian)

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.

Ю. Е. Зайцева

Я-НАРРАТИВ КАК ИНСТРУМЕНТ КОНСТРУИРОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ: ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-НАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД¹

В статье представлены теоретико-методологические предпосылки экзистенциально-нарративного подхода к проблеме конструирования идентичности: идеи социального конструирования знания о себе, представленность феноменологии «Я» в автобиографиях; рассмотрено экзистенциальное измерение личной идентичности и потенциал автобиографирования как дискурсивного феномена и как носителя определенной нарративной структуры повествования, оказывающей влияние на конструирование образа героя повествования и его рассказчика. Как наиболее существенный инструмент смыслового согласования образа нарративной идентичности рассматривается способ временного согласования событий автобиографии. Анализируются различные типы временной согласованности (Т. Хабермас, С. Блук) Я-нарративов посредством образных метафорических схем (М. Джонсон) репрезентации времени жизни. Обсуждаются возможности признания за «эмпирическим Я» современного человека контекстной множественности, динамических трансформаций и текучести, горизонтального развития в сторону опыта полноты проживания полярностей; а за «нарративным Я» рассказчика — потенциала осознания единства и цельности «экзистенциального Я» через снятие оценочной шкалы границ между множественными «Я» во времени и социальном пространстве посредством дискурса достоинства человека. Библиогр. 50 назв. Табл. 1. Ил. 4.

Ключевые слова: идентичность, автобиография, Я-нарратив, нарративная согласованность, образная схема, время, «экзистенциальное Я», «множественное Я».

Yu. E. Zaytseva

SELF-NARRATIVE AS AN INSTRUMENT OF IDENTITY CONSTRUCTION: EXISTENTIAL-NARRATIVE APPROACH

Autobiography as a “first-person” story, telling about who I am in my whole life, takes part in construction of socially shared knowledge about one’s Self. Narrative form of story, including plot, language patterns and metaphors used, unconsciously manages protagonist image and impressions of narrator’s figure. We consider image schemas of mental representation of time and space, along with verbal models of temporal coherence and topology of life events in narrative structure to be of significance. T. Habermas and S. Bluck (2000) claims that life narratives and autobiographical reasoning are delineated in terms of 4 types of global coherence (temporal, biographical, causal, and thematic). M. Johnson (1987) argued that image schemas as dynamic analog representations of spatial relations and movements in space can be used in processing of abstract concepts, for example a “course of life” idea can be interpreted in terms of “pass”, “link”, “cycle”, “center-periphery” and “scale” image schemas of embodied sensorimotor experience. Our study provides new understanding of relations between global coherence of life narratives and image schemas of time representation in autobiography in frame of protagonist and narrator’s identity presentation. Multiple re-telling of life story in different social context and time periods, along with tolerance of post-modernity discourse to discordance, multi-dimensions, fluidity of boundaries, fragmentariness of narrative, all of it challenges the image of a whole, united, proactive and developing protagonist. Our findings suggest the potential usefulness of the acknowledgement of modern “empirical self” as contextually multiple, dynamically transforming and fluid, developing horizontally toward experiencing the full range of polarities, on condition that we consider the narrative identity potential of “existential self” construction in discourse of human

Зайцева Юлия Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб, 7/9; J.E.Zaitseva@spbu.ru

Zaytseva Yulia Evgenjevna — PhD, Associate Professor, St. Petersburg State University, 7/9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; J.E.Zaitseva@spbu.ru

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научного проекта № 15-36-01357.
© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

dignity, providing the realization of its wholeness by discounting the boundaries between multiple selves in time and social space, by means of discursive deconstruction of self-esteem value scales. Refs 50. Tables 1. Figs 4.

Keywords: identity, autobiography, Self-narrative, narrative coherence, image schema, time, existential self, multiple selves.

Индивидуальность человека в качестве субъекта своего жизненного пути долгое время рассматривалась как *условие* уникальности полученного им жизненного опыта. Б. Г. Ананьев одним из первых акцентировал в своих «Подступах к индивидуальности» ее формирование как *результат* достижения определенного этапа в развитии человека [1]. Благодаря системообразующему эффекту за счет согласованного функционирования подструктур личности, индивида и субъекта деятельности на этом этапе возникают качественные изменения в характере саморегуляции. Ослабляются функциональные связи с надсистемами (социальными и биологическими), а процессы адаптации и социализации уступают ведущую роль субъектной активности (в том числе процессам самоактуализации, индивидуализации и самодетерминации) [1–4]. Индивидуальность начинает интересовать психологов не столько в качестве совокупности индивидуально-психологических особенностей, опосредующих любое внешнее средовое воздействие (парадигма реакции), сколько как система субъектных свойств (парадигма проактивного поведения), в том числе в рамках деятельности по самоконструированию. Особую значимость в этом контексте приобретают процессы индивидуального самоопределения или самоидентификации. Поиск ответа на вопрос «Кто Я?» переходит в плоскость экзистенциального решения, выбора своего будущего «Я». Конструирование, защита и переконструирование личной идентичности становятся постоянной жизненной задачей человека современного общества.

Теоретико-методологические основания экзистенциально-нарративного подхода к конструированию идентичности включают в себя: 1) идеи о социальном конструировании знания; 2) интерес к феноменологии как «взгляду от первого лица»; 3) экзистенциальный подход к ценности уникального варианта жизни каждого человека, характерный для него взгляд на человека как на субъект жизненного пути и интерес к пространству-времени как к базовым экзистенциалам бытия человека; 4) нарративный подход, показывающий роль языковых структур и паттернов, метафор и практик коммуникации в процессе социального познания и самопознания. В настоящей работе мы планируем подробнее раскрыть опыт применения указанных выше теоретико-методологических оснований при исследовании автобиографического Я-нарратива.

Основные задачи экзистенциально-нарративного подхода к исследованию процессов конструирования идентичности: во-первых, проследить как различное понимание идентичности связано со способом конструирования автобиографического нарратива; во-вторых, проанализировать лежащие в основе этого процесса когнитивные механизмы, в частности роль согласованности понимания времени, его образной ментальной репрезентации и вербальной структуры нарратива; в-третьих, предложить способы нарративного анализа конструирования экзистенциальной идентичности в дискурсе свободы и достоинства как ответа на культурно-социальные вызовы образу целостной, проактивной и развивающейся

индивидуальности героя в пространстве множественных, текучих и фрагментарных Я-нарративов. В настоящей работе мы представим те методологические позиции, которые стали ключевыми для выбора дизайна серии наших эмпирических исследований, и кратко обозначим логику их применения для решения указанных выше задач.

Теоретико-методологические предпосылки экзистенциально-нарративного подхода к проблеме конструирования идентичности

1. Социальное конструирование знания о своей идентичности и феноменология «Я».

Первым методологическим основанием нашей работы стало представление о *социальном характере конструирования знания*. Знания конструируются «*между людьми*» Бергер, Лукман [5], Рорти [6], Герген [7], Джорджи [8], Выготский [9–14], Хабермас [15]. В процессе коммуникации формируется разделяемая теоретическая «рамка», придающая общее значение определенным фактам или явлениям. Человеческое обучение социально по своей природе. Это касается и процесса создания «знания о себе». Присвоение собственного опыта также требует построения разделяемой членами сообщества смысловой «рамки», а значит — требует коммуникации. Как научные конференции, симпозиумы и диспуты преобразуют отдельные разрозненные факты и результаты исследований в разделяемое профессиональным сообществом достоверное научное знание, так рассказывание историй о себе позволяет сформировать образ собственного «Я», свою идентичность, не только адекватную личным переживаниям, но и понимаемую другими.

Вторым методологическим основанием выступает *феноменологический* подход. Нас интересует представление человека о мире, в котором он живет, и о своем месте в нем. В понимании субъективной реальности, картины мира и личной идентичности нам может помочь только знание «от первого лица» [16–18]. Безусловно, факты биографии важны, они создают уникальную фактуру жизненного пути, однако именно субъективное восприятие этих фактов, особенности их переживания и осмысления составляют содержание индивидуального опыта, который затем будет интегрирован в обобщенный «образ Я», станет основой мировоззренческих концептов и личной идентичности. В связи с этим основным *объектом* наших эмпирических исследований становятся автобиографии, рассказанные в процессе интервью или составленные самими респондентами в виде свободных сочинений. В качестве *предмета* наших исследований выступает процесс интеграции опыта пережитых и осмысленных жизненных событий в представления о своем «Я». Нас интересуют механизмы и стратегии конструирования своего «Я» как героя жизненного пути.

2. Экзистенциальное измерение личной идентичности

Общепсихологический характер нашего исследования не позволяет нам сосредоточить внимание на содержательном характере жизнеописаний отдельных респондентов или выборки типичных представителей частных социокультурных групп. В единичных случаях мы ищем репрезентацию всеобщего, характерного для работы человеческого самосознания в целом. Поиск в индивидуальном жиз-

ненном пути (в его субъективной трактовке) общечеловеческих закономерностей бытия человека в мире наиболее полно реализован *экзистенциальным направлением* в психологии (Франкл [19], Ялом [20], Дружинин [21], Гришина [22]). Характерным для этого направления является интерес к жизни человека как к уникальной целостности. Жизненный путь во всей своей протяженности, целиком, от рождения до смерти, рассматривается как феномен, требующий описания и осмысления каждым человеком в качестве субъекта не только его конструирования, но и познания. Особенно остро человек переживает эту необходимость перед лицом смерти. Известный нейропсихолог и блистательный феноменолог, знаменитый своим легким слогом и точными клиническими наблюдениями, Оливер Сакс пишет в прощальном автобиографическом эссе для своей авторской колонки газеты «Нью-Йорк Таймс» [23], сравнивая свои переживания с опытом известного философа и ученого Дэвида Юма: «За последние несколько дней я смог увидеть свою жизнь как бы с большой высоты, как ландшафт, и во мне углублялось ощущение связанности всех ее составляющих». Узнав о своей скорой смерти, Юм в тот же день пишет свое известное автобиографическое эссе «Моя жизнь». Показателен и сам этот факт, и то, что это сразу вспоминается Саксом, оказавшимся в схожих обстоятельствах. Оливер находит поддержку в его словах, а также отмечает сходства и различия в характере и способах взаимодействия с миром. Разделяя со своим любимым философом сохранившийся интерес к жизни и стремление к продуктивности до самого конца, благодарность прожитому, он отмечает в качестве важной особенности изменение временной перспективы и неожиданное чувство обострившейся фокусировки на существенном: «Я неожиданно чувствую сфокусированность, — пишет Сакс, — и вижу перспективу. Нет времени ни для чего несущественного. Я должен сосредоточиться на себе, на моей работе и на моих друзьях. Я больше не буду смотреть новости по вечерам. Я больше не буду тратить свое внимание на политику или споры о глобальном потеплении. Это не безразличие, а отсутствие привязанности: меня по-прежнему глубоко волнует ситуация на Ближнем Востоке, глобальное потепление, растущее неравенство. Но это больше не мое дело — эти вещи принадлежат будущему» [там же]. Вслед за Юмом автор обозначает этот феномен как «непривязанность». Такое изменение позиции не предполагает отказа от участия в жизни, но позволяет выстроить отношение к ней как к целому, сосредоточив на этом процессе максимум жизненных усилий. «Это не значит, что жизнь для меня кончена, — пишет Сакс. — Напротив, я чувствую себя чрезвычайно живым, и я хочу и надеюсь за оставшееся время добиться еще более глубокой дружбы, попрощаться со всеми, кого люблю, написать что-то еще, попутешествовать, если хватит силы, достичь новых уровней понимания и смысла. Это потребует дерзости, ясности и прямоты речи. Мне придется добиться ясности в моих отношениях с миром. Но у меня останется время и на веселье (и даже на какую-нибудь глупость)» [там же].

Благодаря временной перспективе смерти отсеиваются многие значимые объекты приложения жизненных усилий и вычлняются те, которые предполагают *незаменимость* субъекта. Именно то, что не сможет выполнить никто более, становится основной жизненной целью. «Таких, как мы, больше не будет. Но никогда не будет и таких, как вы, — отмечает Сакс. — Когда люди умирают, их уже не заменить». Таким образом, со сменой временной перспективы изменяется и логика

конструирования, защиты и переконструирования идентичности. Теряют актуальность наши привычные мотивы самооценивания, выделенные К. Сидикидесом [24]: мотив самовозвеличивания (убедиться, что я замечательный или хотя бы достаточно хорош, с точки зрения значимых для меня людей, референтной группы, меня самого); самоидентичности (я по-прежнему узнаваем, похож на самого себя); самопознания (я достаточно хорошо себя знаю, и это действительно объективная картина); самоулучшения (я становлюсь лучше или хотя бы двигаюсь в верном для этого направлении). Главным для человека становится вопрос уникальности, но не в контексте отличия от других, а *уникальности как субъекта*. Какая именно из моих связей с миром может быть реализована только мной и никем иным? В какой моей деятельности может и должна она быть прояснена и реализована здесь и сейчас? Таким образом, фокус внимания смещается от нормативного и потенциального жизненного сценария к фактическому и актуальному проживанию субъектом жизненных событий. Фактическое и актуальное при этом не сводится к пассивному и гедонистическому переживанию сиюминутного, но отражает своеобразие активного личного присутствия в мире здесь и сейчас. В центре внимания исследователя и самого человека оказывается уникальный *вариант жизни*, не в логике сравнения с нормативным образцом или оценки степени реализованности потенциально-возможного, а как таковой, в своем качественном своеобразии.

За счет сужения объема связей с миром акцентируются наиболее существенные, выявляется их глубина, происходит не столько снижение сложности системы идентичности, сколько ее качественное преобразование. Процесс переструктурирования связей с миром, их объективизация для лучшего понимания и вычленения наиболее существенных, порождает и неизбежное изменение самой идентичности человека, проделывающего эту работу. Отсюда и наш исследовательский интерес к наиболее обобщенному уровню интеграции человеческой идентичности — экзистенциальному, — уровню столкновения с существенными темами, общими, касающимися бытия любого и каждого человека, или особенными, проявляющимися в уникальной жизни.

Интеграция целостного жизненного опыта через призму поиска ответов на вопросы «Кто Я как человек, проживающий именно эту жизнь?», «Кто Я в своей жизни в целом?» позволяет в качестве образа идентичности сконструировать образ героя жизненного пути как субъекта жизненных решений. Даже если сценарий предполагает трактовку событий жизненного пути как череды случайностей и нелепостей, а герой предстает «соломинкой в бушующем море», человек выступает здесь как действующий субъект, с различной степенью успешности прилагающий жизненные усилия для реализации своих целей или для сопротивления неблагоприятным внешним воздействиям. *Мера субъектности* — ответственного, осознанного и инициативного авторства — в этом случае становится контекстом понимания жизненного события. Упущенная и незамеченная возможность изменения жизненной ситуации анализируется в терминах неосознанного, реактивного и консервативного выбора, а герой описывается и понимается как непроизвольно принимающий решение сохранить статус-кво. Согласно парадигме экзистенциальной психологии, проактивность человека позволяет нам утверждать наличие потенциальной возможности откликнуться на «вызов» жизненной ситуации быть измененной или спровоцировать такой вызов самостоятельно. Жизненный мир,

по Хабермасу [25], дан нам в трех измерениях: объективном, социальном и субъективном. Изменения хотя бы одного из них достаточно для трансформации смысла ситуации в целом, в том числе если «выход за рамки» будет касаться исключительно изменения отношения к ситуации [19].

3. Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности

При универсальных обстоятельствах бытия человека — жизни, разворачивающейся в конечном отрезке времени и на ограниченном пространстве (физического, социального и даже субъективного мира), полном разнообразных барьеров и требуемых усилий по их преодолению, — человек выстраивает уникальный «рисунок», свой вариант жизни. Некоторые из таких вариантов метафорически закрепляются в культуре в виде образцовых, парадигматических жизнеописаний. Структуры и метафоры из таких нарративов человек может использовать для постижения уникальных смыслов своей жизни. Средством такого познания, с нашей точки зрения, является автобиографирование как специфический *коммуникативный акт* [25, 26]. Коммуникативное действие, по Хабермасу, направлено на поиск и установление взаимопонимания относительно ситуации, в которой оказались действующие субъекты. В данном случае ситуации, в которой субъект повествует другому или другим о событиях своей жизни в контексте собственного жизненного мира. Такое повествование предполагает обращение к трем аспектам жизненного мира: к объективному миру фактов (с включением в рассказ обоснований истинности суждений о них), к социальному миру разделяемых сообществом норм и ценностей (с указанием правильности высказываемых мнений) и к субъективному миру переживаний (со свидетельствами искренности рассказчика). В процессе построения рассказа происходит также самоисследование в двух направлениях: диахроническом (динамики жизненного мира во времени) и синхроническом (в сравнении его с жизненным миром другого) [там же]. Согласно концепции Э. Эриксона [27], именно в этих двух направлениях происходят исследование, закрепление и последующая интеграция Эго-идентичности. Одновременно с созданием включенного в социальный контекст, разделяемого значимыми другими, понимаемого и признаваемого знания о своей жизни формируется и идентичность человека как субъекта своего жизненного пути.

Нарратив как определенная *структура повествования* позволяет: во-первых, приоткрыть для собеседника часть субъективной (феноменологической) реальности, дополнив факты описанием намерений и планов, а также субъективно воспринимаемых препятствий («ландшафт сознания», по М. Уайту [28]); во-вторых, тематически структурировав факты, передать субъективное ощущение успешности и неудачи на различных этапах реализации намерения (в начале истории, в точке кульминации и в итоге); в-третьих, проиллюстрировать обоснованность нормативного суждения, через извлеченный из жизненной истории «урок», мораль повествования. Нарратив, таким образом, выступает одновременно как способ достижения взаимопонимания и как когнитивная схема познания социальных ситуаций. Благодаря обобщению фактов человеческой жизни в виде истории или нарратива она приобретает для человека смысл. Принятие важных жизненных решений, исходы моральных дилемм, в свою очередь, обусловлены нарративной структурой историй о происходящих событиях, через призму которых кодируется воспринимаемая ситуация и ожидается ее развитие [см. обзор: 29]. Показательно,

что вербальное содержание Я-нарративов в определенной жизненной сфере (набор персонажей, их мотивы, характер интриг, особенности начала и финала истории) могут быть достаточно стабильны и характерны для личности [30–33]. Стабильность нарративных схем, с одной стороны, обеспечивает легкость *взаимопонимания* между членами сообщества, использующими принятые в данном социокультурном окружении сюжеты и паттерны, а с другой — позволяет сохранять *самотождественность* на уровне «нарратора» — рассказчика упорядоченных историй о своей жизни.

Если рассматривать нарратив как когнитивную схему конструирования смысла через тематическое расположение фактов в виде организованных сюжетов в социальном и временном пространстве (Bruner J. [34], Sabrin T. [35], Polkinghorne D. [36], Макадамс Д. П. [31]), то Я-нарративы как «истории, которые со мной случаются», могут выступать в качестве инструмента конструирования своей идентичности. Изложение же фактов автобиографии в виде «истории своей жизни», то есть применение одной из нарративных схем, одновременно 1) тематически структурирует ее, вычлняя основные актуальные связи с миром; 2) отражает генерализованное самоотношение и его динамику в разные периоды; 3) позволяет транслировать и утвердить в дискурсе определенные ценностные ориентации, убеждения, мировоззренческие и экзистенциальные установки как правильные, обоснованные этой жизненной историей.

Нарративно-экзистенциальный анализ автобиографических Я-нарративов позволяет, таким образом, во-первых, проанализировать взаимовлияние личного и культурно-социального уровня в конструировании идентичности; во-вторых, исследовать способ структурирования жизненного мира и выявить наиболее значимые на экзистенциальном уровне формы самоидентификации; в-третьих, проследить рождение «нарративной идентичности» (Рикер [37]) в процессе коммуникативного акта — идентичности автора, избравшего в своем автобиографическом рассказе определенную логику согласования частей жизни в единое смысловое целое.

Метафорическая репрезентация времени в Я-нарративе как когнитивный механизм смыслового согласования образа идентичности

В качестве ключевых когнитивных механизмов конструирования смысловой целостности Я-нарратива и, соответственно, образа нарративной идентичности, с нашей точки зрения, выступают способы *согласования событий во времени*. Любая нарративная структура принципиально вводит происходящее здесь и сейчас событие во временной контекст тематически связанного с ним прошлого и ожидаемого будущего. Однако способы конструирования данной связки «прошлое–настоящее–будущее» усваиваются человеком постепенно. Т.Хабермас и С.Блак [38] выделяли четыре типа временной согласованности в структуре автобиографического нарратива, осваиваемой детьми поэтапно, по мере вхождения в культуру и приобретения нарративной компетенции — умения рассказывать «правильно» структурированные истории. К ним относятся: временная (умение выстроить события в хронологической последовательности); биографическая (умение включить в личную историю шаблоны культурно-типичных жизненных сценариев); причин-

но-следственная (умение отразить в истории причинно-следственные взаимосвязи событий жизни и паттерны «цель–средство») и, наконец, тематическая (умение организовать историю вокруг главной «темы», ценности или жизненного принципа, иллюстрацией которой будет конкретное жизнеописание). Уже трехлетние дети активно вовлечены в разговоры с родителями о своем недавнем прошлом, событиях за день, планах на ближайшее будущее. Интенсивно усваивается способность выстраивать личный опыт в виде последовательности событий: «сначала то...», «затем это...», «потом...», «а после того...». К пяти годам дети хорошо различают основные элементы тематически структурированной («незапутанной» и «интересной») истории: главный герой, его намерение и препятствие к его реализации, пространство и время начала истории и ее конца, в котором должен разрешиться сюжет, а также мораль истории, показывающая, почему герой преуспел или нет в реализации своего стремления. Между пятью и десятью годами ребенок учится каузально и тематически структурировать отдельные эпизоды своей биографии. Одновременно с этим осваивается нормативный способ репрезентации своей биографии в целом: выделяются конвенциональные фазы жизни и приемлемые формы причинно-следственных объяснений связей между событиями. К подростковому возрасту появляется каузальная согласованность автобиографии: анализ события, его последствий и трансформаций в контексте целостного жизненного пути. К этапу зарождающейся взрослости молодые люди готовы использовать в своих автобиографических нарративах все четыре вида согласованности, включая тематический (Макадамс, [31]), где для различных по содержанию жизненных эпизодов автор находит общий мотив, тему или тематическую категорию. «Автобиографическая память, — пишет Макадамс, — и нарративное понимание развиваются теперь до уровня, где их можно будет призвать на службу формирования идентичности» [там же, с. 143]. Причинно-мотивационная (каузальная) и тематическая согласованности Я-нарратива направлены на то, чтобы ответить на вопрос, кем человек является сегодня, путем рассказывания того, как он стал таким человеком. Причем последняя позволяет слушателям воспринять, что именно является стабильным с жизни рассказчика, а первая объясняет изменения в его личности [38].

Мы предполагаем, что в основе различных типов временной согласованности автобиографических нарративов лежат различия в самой трактовке понятия времени. Использование различных **метафор времени** обуславливает способ организации автобиографических событий. Нами была предпринята попытка проанализировать различные типы временной согласованности автобиографических нарративов с точки зрения **образных метафорических схем** репрезентации времени жизни. Построение когнитивных схем познания сложных абстрактных объектов через метафорическое сопоставление с привычным сенсорно-перцептивным и двигательным опытом телесного взаимодействия с материальными предметами окружающего мира легло в основу теории «образных метафорических схем» — «image schema» Марка Джонсона [39]. Актуализация данных схем происходит имплицитно, через метафоры, встроенные в типичные языковые паттерны. Так, например, сам термин «жизненный путь» является закрепленной в языке метафорой жизни как «дороги» или «направления» и провоцирует на перенос опыта целенаправленного перемещения в пространстве. Использование образных схем задает контекст понимания, включая исследуемое понятие в рамки определенной метафо-

ры. Так каждая из используемых метафор времени жизненного пути определенным образом структурирует понимание связи между биографическими событиями как его элементами, а также роль человека как субъекта, «идущего по этому пути» или «прокладывающего его». М. Джонсон выделил несколько образных схем, наиболее часто структурирующих описание времени жизни: «путь», «цикл», «центр–периферия», «связь», «шкала» [там же].

Нам представляется существенным проанализировать логику взаимосвязи между применением определенной образной схемы для репрезентации времени и способностью к использованию в автобиографическом нарративе определенно-го типа временной согласованности (см. табл. 1) как инструмента конструирования идентичности. Первичная трактовка времени предполагает понимание его как простой последовательности событий. Типичные дискурсивные маркеры таких описаний: «сначала» — «потом», «перед этим» — «после того», «до того» — «затем». Временная согласованность данного типа позволяет выстроить биографические события в хронологическом порядке, не делая различий между фабулой и сюжетом. Образная схема, лежащая в основе данной структуры, — метафора «пути»: то есть перемещения из одной точки пространства в другую, с последовательным переходом через цепочку сменяющих друг друга точек на маршруте (рис. 1). Эта схема содержит привычный нам с детства опыт движения, который требует приложения усилий для целенаправленного перемещения и не позволяет нам одновременно находиться в нескольких удаленных друг от друга точках пространства или же нарушать порядок их прохождения. Субъект может задать направление движения: «от точки А к точке С через точку В» и наоборот. Выбор «якорного» события, от которого ведется отсчет («направление движения»), может впоследствии стать основой для построения истории с временным согласованием иного типа: как нормативного старта жизненного сценария, или центрального события, причины и следствия которого анализируются, или тематически наиболее существенного как завязка, кульминация или развязка сюжета. Трактовка времени жизни как последовательности, линейной хронологической оси, на которой расположены события, предполагает понимание идентичности как субъекта, «движущегося вдоль этой линии», «встречающего события», но не «прокладывающего» этот маршрут.

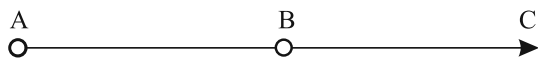


Рис. 1. Образная схема время жизни как «путь» [39]

Второй способ репрезентации времени отражает нормативный человеческий способ его социального структурирования. Он подчеркивает интерсубъективный культурно-детерминированный характер его восприятия. Время как *пространство*, топос «уместного» поведения. Типичными примерами могут выступать: «время пить чай», «время ужина», «время жатвы», «время учебы», «рабочее время», «выходной», «праздники», «Новый год». Такое описание времени придает определенным его периодам качественное своеобразие. Если продолжить метафору жизненного пути, то кроме маршрута как направления движения жизненный путь приобретает свой уникальный ландшафт. Образная схема, используемая на данном этапе, на наш взгляд, — это «социальный цикл» (рис. 2). Структурирование

времени в виде социальных циклов означает, что с течением времени изменяются «правила игры»: то, что было уместно и хорошо на одном этапе, фазе цикла, может быть совсем не уместно на другом. Так, определенное поведение хорошо и правильно в школе, но неприемлемо в вузе; одобряемо для взрослого и недопустимо для ребенка, достойно в отпуске и наказуемо на работе. Границы каждого из этих циклов представляют собой определенный «барьер», выход за рамки которого требует усилий, качественного изменения модели поведения, а также завершения истории данного нормативного этапа, включая подведение итогов и оценку. Благодаря включенным в структуру языка социальным циклам: неделя, месяц, год, детский сад, школа, вуз, работа, первый и второй брак, пенсия и т. д. — нам легче «начинать новую жизнь с понедельника», «подводить итоги года», «ожидать кризис середины жизни». Биографическая согласованность предполагает репрезентацию жизненного пути как нормативной последовательности таких социальных циклов. Автобиографический нарратив в этой логике предполагает соотнесение последовательности жизненных событий с нормативными циклами. Последние могут иметь привязку к возрасту («пошел в школу в 6 лет») или к последовательности жизненных событий («мы поженились, когда детям уже было пять и два года»). На основе таких нормативных социальных циклов Ж. Нюттен [40] приписывал темпоральные знаки мотивационным объектам временной перспективы будущего. Идентичность, конструируемая на основе нормативного способа репрезентации времени жизненного пути, есть человек в пространстве других людей: близкий им (прошедший схожий жизненный путь и достигший соответствующих результатов при реализации культурно-типичного жизненного сценария) или удалившийся от них (отличаясь последовательностью прохождения жизненных этапов; возрастом реализации предписанных жизненных задач или мерой успешности их решения).

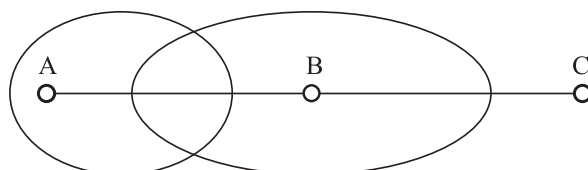


Рис. 2. Образная схема «цикл» [39] в метафоре жизненного пути. Время жизни как пространство нормативного поведения

Возникновение целостной структуры временной перспективы связано не столько с размещением мотивационных объектов в пределах нормативно заданных темпоральных циклов, но с внесением субъектной составляющей в метафору жизненного пути. Построение каузальных связей между событиями по типу «причина — следствие» и «средство — цель» позволяет центрировать нарратив вокруг интенций героя. Прошлое, таким образом, становится условием возникновения настоящего, а будущее — потенцией его изменения. Прошлое — более не «прошедшее», завершившееся и исчезнувшее за горизонтом, а будущее — не туманное «далеко», «еще не здесь». Все три состояния касаются теперь одного объекта, отражая логику его изменений. Время превращается в метафору *расстояния* между предметом в его текущем состоянии и им же в прошлом или в будущем. Пользуясь терми-

нологией М. К. Мамардашвили, можно сказать, что время понимается как «отличие предмета или явления от самого себя», а жизнь — как «усилие во времени» [41]. Случившееся к моменту настоящего изменение фиксируется как опыт, а потенциальное — ожидается. Если субъект может повлиять на изменения, приложив усилия, то время отражает меру этих усилий по целенаправленному преобразованию. Если же изменение должно произойти само по себе, то время есть мера терпения субъекта в ожидании необходимой степени преобразования. Усилия субъекта могли быть отдельно зафиксированы в некоторых «силовых» образных схемах. Образные же схемы, позволяющие зафиксировать такую метафору как пространственную, на наш взгляд — «связь» и «центр–периферия». Схема «центр–периферия» позволяет выделить определенные ожидаемые или текущие события как фигуру на фоне и проследить за их изменениями, «связав» с некоторыми прошлыми или будущими ситуациями. Воспринимаемые прошлое и будущее события рассматриваются не как два изолированных объекта, не отдельно причина и отдельно следствие или средство и цель, но как части одной системы. Фактически несколько эпизодов биографии видятся как одна динамически трансформирующаяся ситуация, то есть один и тот же предмет в разных состояниях. Схема «связи» — веревки, скрепляющей предметы и объединяющей их в общую структуру, — позволяет смоделировать такой «гештальт» (рис. 3) во временной перспективе. Точкой «центра» здесь может выступать прошлое событие, настоящее или будущее, задавая временную ориентацию. Мера удовлетворенности каждым из состояний — направленность усилий на их сохранение («не подвластность времени») или изменение. Идентичность, построенная на базе этого согласования, — субъект, различающий происходящее по его инициативе, реализованное в меру приложенных усилий, и предполагающее персональную ответственность за результат, и изменяющееся само по себе, порой вопреки ожиданиям и чаяниям, и требующее смирения, приложения усилий терпения и переживания.

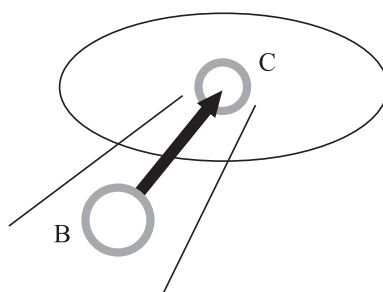


Рис. 3. Образные схемы «связь» и «центр–периферия» [39] во временной перспективе жизненного пути (ориентация на будущее). Метафора времени как расстояния, меры изменений

Тематическое согласование автобиографического нарратива предполагает концентрированность на герое, чьи намерения сталкиваются с различными препятствиями, трансформируются, отмечают собой прохождение этапов и фаз его становления и, наконец, в финале реализуются, возвеличивая героя или же свиде-

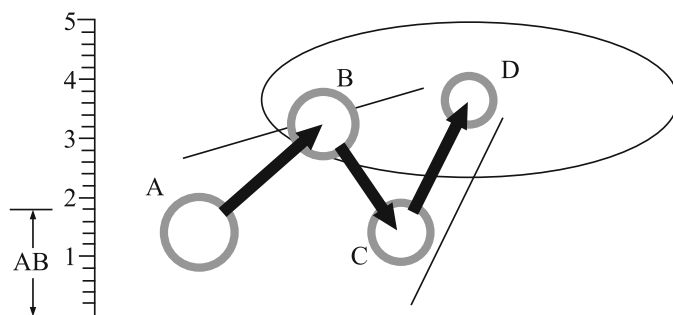


Рис. 4. Образная схема «шкала» [39] во временной перспективе жизненного пути. Метафора времени как динамики приложения усилий

тельствуют о его крахе. Для этого нарратор вынужден разотождествиться с описываемым персонажем и описывать его жизненный путь объективированно как цельную жизненную ситуацию в процессе изменений. Сам же герой жизненного пути рассматривается как индикатор (аккумулятор) этих преобразований. Образной схемой, лежащей в основе используемой здесь метафоры времени, с нашей точки зрения, становится «шкала» (рис. 4). В отличие от движения по «пути», «шкала» накапливает прошедшие изменения. В логике шкалы если у вас есть 15 копеек, то у вас есть и 10. Если применить схему «пути» к дороге из Петербурга в Москву, то, приехав в Бологое, вы больше не в Петербурге и еще не в Москве. А если мы применим схему «шкалы», то находясь в Бологом — мы «на полпути к Москве». Применение данной схемы преобразует прохождение промежуточных элементов жизненного пути в накопление опыта. Каждый из эпизодов начинает оцениваться исходя из отношения к некоторой «финальной цели». В образной схеме «шкалы» больше — это, как правило, «вверх», меньше — «вниз» (согласно М. Джонсону, возможно, по аналогии с повышением уровня поверхности в емкости фиксированного объема при увеличении количества вещества). Добавляя к этому метафору пошагового приближения к конечной цели, мы получаем образ жизненного эпизода как «ступени». Отсюда изменяется логика саморегуляции прилагаемых жизненных усилий. Представим динамику в рамках горизонтального движения: приложение усилий и движение по инерции, пауза терпения как ожидание возможности дальнейшего движения. Своевременность приложения усилий приводит к эффективности прохождения маршрута, увеличивая или уменьшая суммарную затрату усилий на достижение определенного рода изменений. Логика движения с учетом вертикального «ценностного» измерения больше напоминает «прогулку по горам»: подъем требует рывков или приложения усилий в течение всей фазы движения наверх, несвоевременность приложения усилий чревата «падением», спуск требует удержания повышенного контроля над собой. Наиболее значимым становится описание качественного своеобразия фаз жизни как достижения «пиков», удержания на «плато», спуска в «долины» или «низины», прохождения «поворотных моментов». Таким образом, жизненный путь больше не последовательность изолированных событий; не маршрут, который следует пройти за определенное количество лет; не расстояние, пройденное за отведенное время. Время становится

отражением *темпоритма* приложения жизненных усилий. П. Рикер [37] применял метафору «растяжения» настоящего до образа ожидаемого финального будущего, с одной стороны, и точки начала действия в прошлом — с другой. Удерживая целостный образ всего пути, человек регулирует вниманием прохождение определенных фаз в настоящем, преобразуя результат во все увеличивающийся опыт. Наложение единой метрики схемы «шкалы» на жизненный путь позволяет выделить фазы жизни, отразить значительность изменений в рамках каждой фазы с точки зрения их скорости (то есть меры преобразования в сравнении с длительностью этой фазы), оценить интенсивность и динамику приложенных усилий для достижения данных изменений в рамках каждой фазы, учесть «вертикальное измерение» как контекст их значимости (тем самым вычленив кульминационные эпизоды, обладающие взрывным темпоритмом и максимальной значимостью) и в итоге дает возможность нарратору отразить не только сюжет, но и драматургию жизненной истории. В такой модели идентичность героя жизненного пути конструируется как результат сравнительного анализа фактически проходимой «линии жизни» и гипотетических альтернатив, которые с позиции «нарратора» оцениваются как вероятные при другом выборе цели, ценностной шкалы или характере приложения усилий в ключевых точках жизненного маршрута.

Таблица 1. Связь структуры временной согласованности автобиографического нарратива, используемой образной схемы и понимания времени

Согласованность нарратива (Хабермас, Блак [38])	Образная схема (Джонсон [39])	Понимание времени через пространственную метафору
Временная	Путь	Время как последовательность
Биографическая	Социальный цикл	Время как пространство нормативного поведения
Каузальная	Центр–периферия. Связь	Время как мера изменчивости, отличие предмета и явления от самого себя. Длительность фаз терпения и приложения усилий
Тематическая	Шкала	Время как динамический процесс изменений. Время как темпоритм приложения усилий

Проведенный нами первичный пилотажный анализ 40 автобиографических сочинений представителей различных поколений, собранных Биографическим фондом Социологического института РАН, позволил нам уточнить представленную выше схему, показав возможность расширения модели за счет образных схем «силового взаимодействия». Также нами были сформулированы 16 ключевых ассоциаций, связываемых с понятием «время в моей жизни» (по 4 для каждой метафоры времени), и проведена апробация метода диагностики предпочитаемой метафоры в качестве подготовки к проведению качественно-количественного этапа анализа метафор времени и пространства в жизненных сценариях и Я-нарративах людей различных поколений.

Дискурсивный контекст и социокультурные вызовы нарративной идентичности современного человека

Подобная постановка проблемы обусловлена качественным изменением социокультурного контекста конструирования идентичности современного человека. Эпоха постмодерна бросает вызов интегрированности фигуры автора и его персонажа. Культура модерна поддерживала модель человека как целостного, проактивного и развивающегося, что обуславливало его психологическое здоровье и благополучие. Такая модель находит свое отражение как в классических отечественных теориях личности (Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищева и др.), так и в различных направлениях зарубежных теорий становления интегрированной индивидуальности (Э. Эриксона, А. Адлера, К. Роджерса и пр.). Модели идентичности XXI века все чаще подчеркивают: 1) одновременную множественность, многомерный характер идентичности человека, контекстно актуализирующийся, а не иерархически организованный (теория «диалогического я» Г. Херманса [42], «насыщенного я» К. Гергена [43], модель многомерной идентичности Е. Абес, С. Джонс [44] и пр.); 2) динамический, «текучий» характер идентичности, ее постоянную трансформацию в результате решения жизненных и моральных дилемм (включая перерасказывание истории прошлого и ожидаемого будущего) [45, 46]; фиксируются в лучшем случае *стратегии* переконструирования идентичности и стилевое предпочтение некоторых из них (например, модель стилей идентичности М. Берзонского [47]); 3) фрагментарность как следствие деконструкции темы развития в рамках определенной ценностной системы (см., например, модель лоскутной идентичности Х. Кёйпа [48]). Выявление темы как дискурсивного предписания приводит не к определенности героя и принятию вызова по прохождению жизненного пути в метафоре восхождения по «лестнице», но скорее к интенции снятия темы через раскрытие ее полярностей. Развитие идет по принципу прохождения «лабиринта»: поступательно-возвратное движение с постепенным приближением к центру. Успешность реализации темы сводится не к максимально эффективной реализации интенции (кратчайшему пути наверх), но к освоению ее «полноты» (см., например, исследование медленного времени / времени-скорости и пространства выбора (лабиринта) / успеха (зигкурата) в социальных спортивных практиках Х. Эйхберга [49]). Проживание множественности всех возможных альтернатив прохождения одного жизненного маршрута, освоение темы во всем диапазоне вариативности — от одной полярности до другой вызывают к другому типу нарратива, отражая логику жанра фан-фикшн (fan fiction), складывающегося по мотивам и в контексте основного «канонического» литературного произведения. Фанфики, что характерно, набирают все более заметную популярность в мировой (сети-)литературной практике [50].

Возможно ли снятие данного противоречия в модели человека или мы вынуждены будем пересматривать механизмы, стратегии и стили конструирования идентичности в современном культурно-историческом пространстве? Выходом, на наш взгляд, является признание и включение в концепцию идентичности множественности персонажа истории о жизни — «эмпирического Я», но также и исследование фигуры нарратора — как единства «экзистенциального Я». Такое «Я» представляет собой пустую форму, которая отражает потенциал быть субъектом и ценить, а со-

держание ценности и условия реализации лежат вне ее. Эмпирическое исследование понимаемого таким образом «экзистенциального Я» будет лежать в зоне возможностей человека к снятию ценностной шкалы не через ее обесценивание. Понимание нарративных механизмов снятия (деконструкции) схемы шкалы при сохранении безусловно ценностного отношения к единичному варианту жизни позволит способствовать реализации потенциала «экзистенциального Я»: 1) в самопринятии через отсутствие обесценивания аспектов множественной идентичности в диахроническом модусе, на разных этапах жизненного пути; 2) в возможности установить ценностную тождественность различных ипостасей «Я», а значит, и фактически проживаемых «вариантов жизни»; 3) в способности реализовать равное ценностное отношение к людям через апелляцию к человеческому достоинству при решении моральных дилемм, реализации просоциальной мотивации, расширении границ интенционального субъекта при постановке жизненной цели.

Множественное перерасказывание истории жизни в различных контекстах и в разные периоды, терпимость современного дискурса к несогласованности, многоплановости, текучести границ, фрагментарности повествования требуют признания за «эмпирическим я» современного человека контекстной множественности, динамических трансформаций и текучести, горизонтального развития в сторону опыта полноты проживания полярностей; а за «нарративным Я» рассказчика — потенциала осознания единства и цельности «экзистенциального Я» через снятие оценочной шкалы границ между множественными «Я» во времени и социальном пространстве посредством дискурса достоинства человека.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001. 288 с.
2. Аверин В. А. Психология личности: учебное пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. 89 с.
3. Горностай П. П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема // Экзистенциальная и гуманистическая психология. URL: <http://hpsy.ru/public/x1359.htm> (дата обращения: 04.11.2015).
4. Коростылева Л. А., Зайцева Ю. Е. О методологических вопросах развития и саморазвития в трудах Б. Г. Ананьева // Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2000. Вып. 4. С. 3–12.
5. Berger P. L., Luckmann T. The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge, Garden City. N. Y.: Anchor Books, 1966. 203 p.
6. Rorty R. Philosophy and the mirror of the nature. Princeton (NJ): Princeton University Press, 1979. 424 p.
7. Gergen K. J. Realities and relationships. Soundings in social constructionism. Cambridge, M. A.: Harvard University Press, 1997. 368 p.
8. Giorgi A. An application of phenomenological method in psychology // Duquesne studies in phenomenological psychology, II / A. Giorgi, C. Fischer, E. Murray (Eds.). Pittsburgh (PA): Duquesne University Press. 1975. P.82–103.
9. Выготский Л. С. О психологических системах // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 109–131.
10. Выготский Л. С. Проблема развития в структурной психологии // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. С. 238–290.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
12. Выготский Л. С. История развития высших психических функций // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. С. 5–328.
13. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 196–218.

14. *Выготский Л. С.* Орудие и знак // Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 6. С. 5–90.
15. *Habermas J.* The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason: Vol. 2. Boston: Beacon Press, 1985. 457 p.
16. *Гуссерль Э.* Собр. соч.: в 4 т. Т. 1: Феноменология внутреннего сознания времени. М.: РИГ Логос, 1994. 162 с.
17. *Улановский А. М.* Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. М.: Смысл, 2012. 255 с.
18. The view from within: First-person approaches to the study of consciousness / Varela F., Shear J. (Eds.). Bowling Green: Imprint Academic, 2002. 315 p.
19. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
20. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999. 576 с.
21. *Дружинин В. Н.* Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЭР СЭ; СПб.: Иматон-М, 2000. 135 с.
22. *Гришина Н. В.* Экзистенциальная психология в поисках своего вектора развития // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 04.11.2015).
23. *Sacks O.* My own life. Oliver Sacks on learning he has terminal cancer // The New York Times. Feb. 19. 2015. URL: <http://www.nytimes.com> (дата обращения: 04.11.2015). (Перевод приведен по: «Таких, как мы, больше не будет». Оливер Сакс о жизни, смерти и смысле // URL: <http://www.factroom.ru/life/oliver-sacks> (дата обращения: 04.11.2015)).
24. *Sedikides C., Strube M. J.* Self-Evaluation: To Thine Own Self Be Good, To Thine Own Self Be Sure, To Thine Own Self Be True, and To Thine Own Self be Better // Advances in Experimental Social Psychology. 1997. Vol. 29. P. 209–269.
25. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001. 380 с.
26. *Дивисенко К. С.* (Авто)биографический нарратив как коммуникативное действие и репрезентация жизненного мира // Социол. журнал. 2011. № 1. С. 36–52.
27. *Erikson E. H.* Identity: Youth and crisis. New York: Norton, 1968. 336 p.
28. *Уайт М.* Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010. 326 с.
29. Narrative: living and being in time // Crossley M. Introducing narrative psychology: self, trauma, and the construction of meaning. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000. P. 45–65.
30. *Тжебинский Е.* Нарративное понимание и нарративные действия // Постнеклассическая психология. 2006–2007. № 1 (3). С. 56–81.
31. *Макадамс Д. П.* Психология жизненных историй // Методология и история психологии: Методология психологии. 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 135–167.
32. *Зайцева Ю. Е.* Я-нарративы жизненных перспектив молодых петербуржцев // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. Л. А. Коростылевой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2014. Вып. 14. С. 78–94.
33. *Zaitseva J.* Narratives about dignity at different stages of moral development // Шестая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов. Калининград, 23–27 июня 2014 г. Калининград: [Б. и.], 2014. С. 99–101.
34. *Bruner J.* The narrative construction of reality // Critical Inquiry. 1991. № 18. P. 1–21.
35. Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct / Sarbin T.R. (eds.). N. Y.: Praeger, 1986. 322 p.
36. *Polkinghorn D.* Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press, 1988. 232 p.
37. *Ricoeur P.* Life: a story in search of a narrator // Facts and Values / M. Doerer and J. Kray (eds.). Dordrecht: Martinus Nijhoff, 1986. P. 34–68.
38. *Habermas T., Bluck S.* Getting a life: The emergence of the life story in adolescence // Psychol. Bull. 2000. Vol. 126. P. 748–769.
39. *Johnson M.* The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1987. 229 p.
40. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
41. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.
42. *Херманс Г.* Личность как мотивированный рассказчик // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. 2006–2007. Т. 3, № 1. С. 7–54.

43. Gergen K. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. N. Y.: Basic Books, 1991. 295 p.
44. Abes E. S., Jones S. R., Mcewen M. K. Reconceptualizing the model of multiple dimensions of identity: the role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities // *Journal of College Student Development*. 2007. № 48 (1). P. 1–22.
45. Johnson M. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. 302 p.
46. Нуркова В. В. Свершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. М.: УРАО, 2000. 320 с.
47. Berzonsky M. D. Identity style: Conceptualization and measurement // *Journal of Adolescent Research*. 1989. № 5. P. 268–282.
48. Keupp H., Ahbe T., Gmür W. Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek: Rowohlt, 2006. 240 с.
49. Eichberg H. *Body Cultures: Essays on Sport, Space and Identity*. London: Routledge, 1998. P. 149–164.
50. Воронина Т. Метафоры пространства и его освоение в дискурсе авторов фанфикшн-текстов // *Уральский филологический вестник*. Екатеринбург, 2012. Вып. 2. С. 61–66. (Сер. «Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива». Вып. 20).

References

1. Anan'ev B. G. *Chelovek kak predmet poznaniia* [Man as an object of knowledge]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001. 288 p. (In Russian)
2. Averin V. A. *Psikhologiiia lichnosti: uchebnoe posobie* [Personality Psychology: Textbook]. St. Petersburg, Izd-vo Mikhailova V. A. Publ., 1999. 89 p. (In Russian)
3. Gornostai P. P. Gotovnost' lichnosti k samorealizatsii kak psikhologicheskaiia problema [The willingness of the individual to self-actualization as a psychological problem]. *Ekzistentsial'naia i gumanisticheskaiia psikhologiiia* [Existential and humanistic psychology]. Available at: <http://hpsy.ru/public/x1359.htm> (accessed 04.11.2015). (In Russian)
4. Korostyleva L. A., Zaitseva Iu. E. O metodologicheskikh voprosakh razvitiia i samorazvitiia v trudakh B. G. Anan'eva [On methodological issues of development and self-development in the works B. G. Ananiev]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of self-identity]. St. Petersburg, St. Petersburg Univ. Press, 2000, issue 4, pp. 3–12. (In Russian)
5. Berger P. L., Luckmann T. *The social construction of reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Garden City. N. Y., Anchor Books, 1966. 203 p.
6. Rorty R. *Philosophy and the mirror of the nature*. Princeton (NJ), Princeton University Press, 1979. 424 p.
7. Gergen K. J. *Realities and relationships. Soundings in social constructionism*. Cambridge, M.A., Harvard University Press, 1997. 368 p.
8. Giorgi A. An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne studies in phenomenological psychology, II*. Eds A. Giorgi, C. Fischer, E. Murray. Pittsburgh (PA), Duquesne University Press, 1975, pp. 82–103.
9. Vygotskii L. S. O psikhologicheskikh sistemakh [On psychological systems]. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: v 6 t.* [The collected works of L. S. Vygotsky in 6 vols]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, vol. 1, pp. 109–131. (In Russian)
10. Vygotskii L. S. Problema razvitiia v strukturnoi psikhologii [The problem of development in structural psychology]. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: v 6 t.* [The collected works of L. S. Vygotsky in 6 vols]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, vol. 1, pp. 238–290. (In Russian)
11. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: v 6 t.* [The collected works of L. S. Vygotsky in 6 vols]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982, vol. 2, pp. 5–361. (In Russian)
12. Vygotskii L. S. Istoriia razvitiia vysshikh psikhicheskikh funktsii [The history of the development of higher mental functions]. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: v 6 t.* [The collected works of L. S. Vygotsky in 6 vols]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, vol. 3, pp. 5–328. (In Russian)
13. Vygotskii L. S. Kollektiv kak faktor razvitiia anomal'nogo rebenka [The collective as a factor in the development of abnormal child]. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: v 6 t.* [The collected works of L. S. Vygotsky in 6 vols]. Moscow, Pedagogika Publ., 1983, vol. 5, pp. 196–218. (In Russian)
14. Vygotskii L. S. Orudie i znak [Tool and sign]. *Vygotskii L. S. Sobr. soch.: v 6 t.* [The collected works of L. S. Vygotsky in 6 vols]. Moscow, Pedagogika Publ., 1984, vol. 6, pp. 5–90. (In Russian)
15. Habermas J. *The theory of communicative action. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason: vol. 2*. Boston, Beacon Press, 1985. 457 p.

16. Gusserl' E. *Sobr. soch.: v 4 t. T. 1: Fenomenologiya vnutrennego soznaniia vremeni* [Collected works: vol. 1: *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time*]. Moscow, RIG Logos Publ., 1994. 162 p. (In Russian)
17. Ulanovskii A.M. *Fenomenologicheskaya psikhologiya: kachestvennye issledovaniya i rabota s perezivaniem* [Phenomenological psychology: qualitative research and work with experience]. Moscow, Smysl Publ., 2012. 255 p. (In Russian)
18. *The view from within: First-person approaches to the study of consciousness*. Eds F. Varela, J. Shear. Bowling Green, Imprint Academic Publ., 2002. 315 p.
19. Frankl V. *Chelovek v poiskakh smysla* [Man's Search for Meaning]. Moscow, Progress Publ., 1990. 368 p. (In Russian)
20. Ialom I. *Ekzistentsial'naya psikhoterapiya* [Existential psychotherapy]. Moscow, Klass Publ., 1999. 576 p. (In Russian)
21. Druzhinin V.N. *Variety zhizni: ocherki ekzistentsial'noi psikhologii* [Varieties of life. Essays on existential psychology]. Moscow, PER SE Publ.; St. Petersburg, Imaton-M Publ., 2000. 135 p. (In Russian)
22. Grishina N.V. *Ekzistentsial'naya psikhologiya v poiskakh svoego vektora razvitiia* [Existential psychology in search of vector development]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological research], 2015, vol. 8, no. 42, pp. 2. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed 04.11.2015). (In Russian)
23. Sacks O. My own life. Oliver Sacks on learning he has terminal cancer. *The New York Times*. Feb. 19. 2015. Available at: <http://www.nytimes.com> (accessed 04.11.2015). (Perevod priveden po: «Takikh, kak my, bol'she ne budet». Oliver Saks o zhizni, smerti i smysle [Translation given by "people like us, will no longer be". Oliver Sacks about life, death and the meaning]. Available at: <http://www.factroom.ru/life/oliver-sacks> (accessed 04.11.2015)).
24. Sedikides C., Strube M. J. Self-Evaluation: To Thine Own Self Be Good, To Thine Own Self Be Sure, To Thine Own Self Be True, and To Thine Own Self be Better. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1997, vol. 29, pp. 209–269.
25. Khabermas Iu. *Moral'noe soznanie i kommunikativnoe deistvie* [Moral consciousness and communicative action]. St. Petersburg, Nauka Publ., 2001. 380 p. (In Russian)
26. Divisenko K.S. (Auto)biograficheskii narrativ kak kommunikativnoe deistvie i reprezentatsiya zhiznennogo mira [(Auto) biographical narrative as a communicative action and life-world representation]. *Sotsiol. zhurnal* [Sociology Journal], 2011, no. 1, pp. 36–52. (In Russian)
27. Erikson E. H. *Identity: Youth and crisis*. New York, Norton, 1968. 336 p.
28. Uait M. *Karty narrativnoi praktiki: Vvedenie v narrativnuiu terapiyu* [Maps narrative practice: Introduction to narrative therapy]. Moscow, Genesis Publ., 2010. 326 p. (In Russian)
29. Narrative: living and being in time. Crossley M. *Introducing narrative psychology: self, trauma, and the construction of meaning*. Buckingham; Philadelphia: Open University Press, 2000, pp. 45–65.
30. Tzhebin'skii E. *Narrativnoe ponimanie i narrativnye deistviia* [Narrative understanding and narrative action]. *Postneklassicheskaya psikhologiya. 2006–2007* [Postnonclassical Psychology. 2006–2007], no. 1 (3), pp. 56–81. (In Russian)
31. Makadams D.P. *Psikhologiya zhiznennykh istorii* [Psychology of life stories]. *Metodologiya i istoriya psikhologii: Metodologiya psikhologii* [Methodology and History of Psychology: Psychological methodology], 2008, vol. 3, issue 3, pp. 135–167. (In Russian)
32. Zaitseva Iu. E. *Ia-narrativy zhiznennykh perspektiv molodykh peterburzhtsev* [Self-narratives of the life prospects of young St. Petersburg]. *Psikhologicheskie problemy samorealizatsii lichnosti* [Psychological problems of self-identity]. Ed. by L. A. Korostyleva. St. Petersburg, St. Petersburg Univ. Press, 2014, issue 14, pp. 78–94. (In Russian)
33. Zaitseva J. *Narratives about dignity at different stages of moral development*. *Shestaia mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoi nauke: Tezisy dokladov. Kaliningrad, 23–27 iyunia 2014 g.* [Sixth International Conference on Cognitive Science: Abstracts, Kaliningrad, 23–27 June 2014]. Kaliningrad, (B. i.), 2014, pp. 99–101.
34. Bruner J. *The narrative construction of reality*. *Critical Inquiry*, 1991, no. 18, pp. 1–21.
35. *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct*. Ed. by T. R. Sarbin. N. Y., Praeger, 1986. 322 p.
36. Polkinghorn D. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, State University of New York Press, 1988. 232 p.
37. Ricoeur P. *Life: a story in search of a narrator*. *Facts and Values*. Eds M. Doerer, J. Kray. Dordrecht, Martinus Nijhoff, 1986, pp. 34–68.
38. Habermas T., Bluck S. *Getting a life: The emergence of the life story in adolescence*. *Psychol. Bull.*, 2000, vol. 126, pp. 748–769.

39. Johnson M. *The Body in the Mind: The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago; London, The Un-ty of Chicago Press, 1987. 229 p.
40. Niuttен Zh. *Motivatsiia, deistvie i perspektiva budushchego* [Motivation, action and future prospect]. Ed. by D. A. Leont'ev. Moscow, Smysl Publ., 2004. 608 p. (In Russian)
41. Mamardashvili M. K. *Psikhologicheskaiia topologiia puti* [Psychological Topology of Path]. Moscow, Fond Meraba Mamardashvili Publ., 2014. 1232 p. (In Russian)
42. Khermans G. Lichnost' kak motivirovannyi rasskazchik [Personality as moivaed narrator]. *Postneklassicheskaiia psikhologiia. Sotsial'nyi konstruksionizm i narrativnyi podkhod. 2006–2007* [Postnon-classical psychology. Social constructionism and narrative approach. 2006–2007], vol. 3, no. 1, pp. 7–54. (In Russian)
43. Gergen K. *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. N. Y., Basic Books, 1991. 295 p.
44. Abes E.S., Jones S.R., Mcewen M.K. Reconceptualizing the model of multiple dimensions of identity: the role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities. *Journal of College Student Development*, 2007, no. 48 (1), pp. 1–22.
45. Johnson M. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago, University of Chicago Press, 1993. 302 p.
46. Nurkova V. V. *Svershennoe prodolzhaetsia: psikhologiia avtobiograficheskoi pamiati lichnosti* [The happened is continued: psychology of autobiographical memory of the person]. Moscow, URAO Publ., 2000. 320 p. (In Russian)
47. Berzonsky M. D. Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 1989, no. 5, pp. 268–282.
48. Keupp H., Ahbe T., Gmür W. *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek, Rowohlt, 2006. 240 p.
49. Eichberg H. *Body Cultures: Essays on Sport, Space and Identity*. London, Routledge, 1998, pp. 149–164.
50. Voronina T. Metafory prostranstva i ego osvoenie v diskurse avtorov fanfikshn-tekstov [Metaphors of space and its development in a discourse of authors of fanfiction texts]. *Ural'skii filologicheskii vestnik* [Ural Philology Vestnik]. Ekaterinburg, 2012, issue 2, pp. 61–66. (Ser. «Iazyk. Sistema. Lichnost': Lingvistika kreativa» [Series “Language. System. Personality: Linguistics creativity”]. Issue 20). (In Russian)

Статья поступила в редакцию 11 января 2016 г.