

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
Психологический институт

**В.И. Панов**

# **ЭКО ПСИХОЛОГИЯ**

**ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ  
ПОИСК**



Нестор-История  
Москва • Санкт-Петербург  
2014

УДК 159.99

ББК 88.3

П16



Издание осуществлено при финансовой поддержке  
Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-16006д

Рецензенты:

д-р психол. наук, чл.-корр. РАО *В.А. Барабанищikov*;

д-р психол. наук *Н.Е. Веракса*;

д-р психол. наук *Т.Д. Марцинковская*

**Панов В.И.**

П16 Экопсихология: Парадигмальный поиск. — М. ; СПб. : Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. — 304 с.

ISBN 978-5-4469-0415-0

В монографии представлены исследования, объединенные общим концептуальным замыслом автора: парадигмальным поиском и анализом способов полагания психики в качестве объекта исследования: а) как ставшей психической реальности, представленной в психических феноменах человека, опредмеченной в его деятельности и в то же время отчужденной от непосредственного процесса их порождения; б) как реальности становящейся, т. е. обретающей форму актуального процесса непосредственного порождения психических новообразований на процессуально-порождающем уровне психических актов.

На материале феноменов восприятия и незавершенности психических состояний, феноменов одаренности и субъектности, феноменов экологического сознания и ноосферы автор проводит сравнительный анализ наиболее общих парадигм изучения психики: гносеологической, онтологической, трансцендентальной.

Итогом стал экопсихологический подход (экопсихология развития), в основе которого лежат представления о психике как форме бытия, обретающей реальность в процессе и посредством взаимодействий субъекта с окружающей средой, и об экопсихологических типах взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда (природная, социальная)». Эти представления послужили методологической основой для разработки экопсихологических предпосылок межвидовой психологии и гипотезы о ноосфере как психической реальности.

Результаты представленных в монографии исследований имеют фундаментальное значение для понимания причин разнообразия и разнородности теоретико-методологических подходов к пониманию психики в качестве объекта исследования и будут интересны не только психологам, но и методологам, педагогам и экологам.

Монография подготовлена в рамках проекта РГНФ № 11-06-00735(а) «Исследование психики: гносеологическая, онтологическая и трансцендентальная парадигмы» — Р.

При этом частично использованы материалы, опубликованные автором при выполнении грантов РГНФ по следующим проектам:

№ 06-06-00405 «Двигательная активность как условие и фактор развития субъектности детей дошкольного возраста» — Р.

№ 10-06-14212г «Научная конференция “А.И. Миракян и современная психология” (30 ноября — 1 декабря 2010 г.)» — Р.

№ 09-06-00629(а) «Экологическое сознание и экологичность поведения» — Р.

№ 00-06-00209(а) «Экопсихология как область психологических исследований» — Р.

№ 03-06-00129(а) «Микрокризис в обучении и развитии одаренных детей (экопсихологический подход)» — Р.

ISBN 978-5-4469-0415-0



9 785446 904150

© Панов В.И., 2014

© Издательство «Нестор-История», 2014

*Посвящается моим Учителям:  
Дмитрию Александровичу Ошанину  
и Аршаку Израеловичу Миракяну*

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Предлагаемая книга является, можно сказать, своеобразным отчетом перед моими научными учителями и одновременно попыткой самому разобраться, куда привели меня заложенные ими научные поиски.

Мое вхождение в психологическую науку началось со встречи с двумя уникальными учеными — Дмитрием Александровичем Ошаниным и Аршаком Израеловичем Миракяном, которые стали моими первыми научными руководителями и которых я считаю моими непосредственными Учителями. Когда Василий Васильевич Давыдов познакомился с поисковым направлением А.И. Миракяна, он предложил для поддержки этого направления создать специальный микросеминар<sup>1</sup>, постоянным участником которого стал удивительный человек и методолог Феликс Трофимович Михайлов. Поэтому в некоторой степени В.В. Давыдова и Ф.Т. Михайлова я тоже считаю своими учителями, хотя и не работал под их непосредственным руководством. Основной темой данного микросеминара стало обсуждение фундаментальной проблемы психологии: как изучать психику, если она представлена только продуктивной (феноменологической) стороной, а теоретические и эмпирические предпосылки исследовательского способа мышления (по сути, парадигмы) тоже опираются на феноменологическую данность продуктов тех или иных психических процессов. По образному выражению Ф.Т. Михайлова, эта ситуация получила название парадокса барона Мюнхгаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои собственные волосы. Обсуждение этих проблем проходило в основном на материале психологии восприятия, как наиболее «простой» психической реальности. Первоначально то направление в психологии восприятия, которое разрабатывал А.И. Миракян, обозначалось как «афизикальный подход в психологии восприятия», но после нескольких лет его обсуждения на указанном микросеминаре оно получило название трансцендентальной психологии восприятия (Миракян, 1999, 2004). В рамках этого направления мною были защищены кандидатская и докторская диссертации, посвященные порождающему процессу восприятия движения, скорости и стабильности объектов. Эти исследования стали стимулом к размышлениям о методологических ограничениях и отличии гносеологической парадигмы изучения психики от онтологической и трансцендентальной парадигм.

Но начиная с 1992 года, с легкой руки Василия Васильевича Давыдова, мне пришлось стать одним из соруководителей (вместе с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым) программ «Экология детства» и «Одаренный школьник», выполнявшихся на базе Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Московской области).

---

<sup>1</sup> Часть материалов этого семинара потом была издана в виде двух книг: Миракян, 1999, 2004.

Работа по этим темам заставила меня погрузиться в область психологических исследований, занимающихся изучением влияния окружающей среды на обучение и развитие (физическое, психическое, социальное) детей школьного возраста. Говоря об окружающей среде, я имею в виду среду семейную, образовательную (дошкольную, школьную, вузовскую и внешкольную в учреждениях дополнительного образования), а также пространственно-предметную, информационную, этнокультурную и т. п. Стало ясно, что окружающая среда выполняет по отношению к школьникам двоякую роль. С одной стороны, она предоставляет (или не предоставляет) условия, необходимые ребенку для его успешного обучения и обусловленного этим обучением развития. Поэтому возникла необходимость выяснить, какие условия нужны для успешного обучения и развития школьника, развитие каких сфер его личности они обеспечивают, способен ли ученик самостоятельно использовать эти условия, каковы должны быть действия педагога и психолога, чтобы условия школьной образовательной среды способствовали успешному обучению и развитию детей, и т. д. С другой стороны, окружающая среда является не только условием, но и фактором, оказывающим определенное влияние на обучение и развитие школьника. В частности, речь идет о том влиянии, которое оказывают различные образовательные технологии на напряженность обучения и, следовательно, на психическое и физическое состояние учащихся. В свою очередь это поставило вопрос о соответствии содержания и методов обучения собственной природе физиологического, психического и социального развития детей школьного возраста.

Сама формулировка темы «Экология детства» вынуждает нас обратиться к вопросу отношения человека к природе, то есть к окружающему миру природы, а также к внутренней природе самого человека, его развития как явления, двуединого по своей биологической и социальной сущности. На самом деле речь должна идти не о двух, а о четырех сущностях, реализующихся в человеке: биологической, социальной, духовной, о которой все чаще вспоминают в последние десятилетия, и психической, которую по определенным причинам обычно сводят (редуцируют) к первым трем. Понятно, что школьное обучение, помимо знаний по учебным предметам, должно обеспечивать формирование духовно-нравственной сферы учащихся как системы их жизненных установок и ценностей общечеловеческого плана. И прежде всего по отношению к окружающей природе, к другим людям и к самому себе как существу не только социальному, но и природному. Иначе говоря, речь идет о формировании сознания учащихся и в первую очередь сознания экологического. Отсюда необходимость углубленно исследовать экологическое сознание, его психологическую структуру и психолого-педагогические условия его формирования.

Так возникла необходимость анализа и обобщения данных по психологии экологического сознания как одного из направлений экологической психологии и, в итоге, анализа других основных направлений эколого-психологических исследований, изучающих развитие психики и сознания человека в системе «человек — окружающая (социальная и природная) среда».

Понятно, что решить проблему обучения и развития одаренного школьника в условиях массовой общеобразовательной школы невозможно без изменения самих целевых установок школьного обучения. Речь идет о необходимости замены вопроса о содержании и методах обучения тем или иным учебным предметам вопросом о создании условий, обеспечивающих развитие способностей детей с разным

уровнем готовности к обучению. То есть необходимо создание образовательной среды как системы условий и факторов, обеспечивающих учащимся возможность для проявления их творческой природы, их скрытых (потенциальных) интересов и способностей наряду с детьми, чьи способности уже проявились и были развиты до высокого уровня.

Подобное смещение акцента влечет за собой изменение понимания того, что в ходе школьного обучения должны создаваться условия для развития не только познавательной сферы учащегося (познавательные процессы и способности), но также его эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же, соматопсихической (телесной) сферы его сознания. Более того, предметом развития в процессе современного школьного обучения должно быть именно сознание учащегося как системное единство всех сфер его психики, определяющее и выражающее его отношение к окружающему миру, другим людям и самому себе как части этого мира.

Отсюда возникла необходимость анализа еще двух проблемных направлений. Это, во-первых, проблема психических состояний, возникающих в условиях повышения напряженности образовательной среды в школе как педагогического средства развития способностей учащихся и в условиях характерной для современного общества стрессогенности социально-экономических отношений, то есть социальной среды в целом.

Во-вторых, это проблема экологического сознания, о чем было сказано выше, которая предстает не только как проблема экологии детства или мировоззренческая проблема духовно-нравственного развития учащихся, но и как проблема социализации учащихся в соответствии с возрастными и социальными особенностями их развития. Речь идет о том, что на каждом возрастном этапе развития (дошкольном, младшем школьном, подростковом, старшем школьном) должно произойти формирование таких биологических, психологических и личностных (социальных) новообразований, которые обеспечивали бы его вхождение на последующий этап возрастного развития. В частности, согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина, это должны быть психические новообразования, соответствующие типу деятельности, ведущей для данного возраста.

Необходимость разобраться в перечисленном круге проблем послужила причиной создания в 1996 г. Лаборатории экопсихологии развития в Психологическом институте РАО и проведения в этом же институте шести российских конференций по экологической психологии (в 1996, 2000, 2003, 2005, 2008 и 2012 гг.).

Несмотря на тематическое разнообразие указанных исследований, они тем не менее объединены общим концептуальным замыслом — парадигмальным поиском и анализом способов полагания психики в качестве объекта исследования: а) как ставшей психической реальности, представленной в психических феноменах человека, опредмеченной в его деятельности и в то же время отчужденной от непосредственного процесса их порождения; б) как реальности становящейся, т. е. обретающей форму актуального процесса непосредственного порождения психических новообразований на процессуально-порождающем уровне психических актов.

Обусловленный этой методологической альтернативой анализ гносеологической, онтологической и трансцендентальной парадигм изучения психики привел к пониманию необходимости изменения методологических предпосылок

изучения психики и к разработке экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития). В основу этого подхода было положено представление о психике как форме бытия, феномены которой порождаются и развиваются в процессе и посредством взаимодействий субъекта психической активности (человека или иного живого существа) с окружающей средой. При этом были выделены базовые типы таких взаимодействий (объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий и субъект-совместный), названные экопсихологическими, а также разработана онтологическая модель становления субъектности. Реализация этого подхода представлена на материале феноменов восприятия (движение и стабильность объектов) и незавершенности психических состояний, одаренности и развития субъектности, образовательной среды и экологического сознания, межвидовой психологии и ноосферы.

Эта работа стала возможной благодаря финансовой поддержке со стороны Российского гуманитарного научного фонда.

Не могу не выразить благодарность за поддержку моей работы В.В. Рубцову, В.В. Знакову и В.А. Хашенко, за сотрудничество в разные периоды работы: В.П. Лебедевой, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвину, Л.М. Богатыревой, Т.В. Хромовой, Т.А. Антопольской, И.В. Плаксиной и другим коллегам; сотрудникам Лаборатории экопсихологии развития Т.М. Марютиной, М.О. Мдивани, Ш.Р. Хисамбееву, А.В. Гагарину, П.Б. Кодесс и др.; моим аспирантам и докторантам, взявшим на себя труд эмпирической реализации моих поисков: Н.В. Лапчинской, А.В. Гагарину, Т.В. Крупе, М.В. Селезневой, А.А. Суханову, Н.М. Сараевой, Г.П. Поздняковой, А.В. Капцову, А.В. Никольской; а также В.И. Моросановой и И.В. Поповой — за ценные советы по названию книги и отдельным формулировкам. Особая благодарность за помощь и терпение моей жене Элле Викторовне Лидской. И, конечно же, благодарность моим глубокоуважаемым рецензентам: В.А. Барабанщикову, Н.Е. Вераксе и Т.Д. Марцинковской.

## **ВВЕДЕНИЕ ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПАРАДОКСОВ В ИЗУЧЕНИИ ПСИХИКИ<sup>1</sup>**

**И**зучение психики и ее экспликация в качестве объекта и предмета исследования неизбежно сталкиваются с фундаментальной особенностью психического, которая выражается в том, что, как отмечает А.И. Миракян (1999, 2004), исследователь психики имеет дело с ее проявлениями, то есть продуктами психического процесса, в то время как сам психический процесс порождения этих продуктов остается скрытым от наблюдения. И более того, как показывает этот автор, вследствие эмпирических предпосылок эволюции человеческого мышления оно способно осмысливать психику только опосредованно — опять же через продукты психического процесса, в то время как сам психический процесс, порождающий эти продукты, остается за пределами логико-понятийной структуры человеческого мышления.

Отсюда возникает вопрос и проблема: а что же тогда изучает психология и действительно ли ее предметом является психика? И здесь мы сталкиваемся с рядом парадоксов.

### **Семь парадоксов психологического исследования**

*Парадокс 1.* Если исходить из значения термина «психология», то психология — это наука о душе. Но при этом современное научное психологическое сообщество молчаливо признает, что собственно «душа» является предметом богословия, но не научной психологии. Психология, говорим мы вслед за учебниками, изучает психические процессы, эмоциональные состояния, черты личности, сознание и тому подобные психические явления, но не «душу». Правда, в последние годы стали появляться работы, авторы которых пытаются вернуть «душу» психологии, точнее — в объект психологии. Однако работы эти проистекают либо из богословских предпосылок, в основе которых лежит представление о человеке как единстве тела, души и духа (Гостев, 2001; Дворецкая, 2006; Котенева, 2010; Флоренская, 2001 и др.), либо имеют весьма декларативный характер. Определенным исключением в этом плане являются работы В.Д. Шадрикова (1996, 1998) о генезе духовных способностей. При этом необходимо отметить, что в психологическом сообществе как-то обходят стороной то обстоятельство, что критерием научности является естественно-научный способ мышления, представленный в предельной форме в физике и математике и практически воплощаемый в технических достижениях нашей цивилизации. Логические

---

<sup>1</sup> По материалам: *Панов В.И.* Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // Национальный психологический журнал. 2011. № 1 (5). С. 50–54. — Работа поддержана грантом РГНФ № 11-06-00735.

основы естественнонаучного способа мышления заложены, как известно, Декартом и другими философами и физиками Нового времени (см., например, декартовские «Правила для руководства ума»). Однако не все знают, что, когда Декарт создавал эти правила, он исходил из того, что человек — это единство души и тела. При этом он сделал весьма принципиальную методологическую оговорку, а именно: он сказал, что «душу» изучать мы не можем, так как она принадлежит Богу и не может быть предметом научного познания. Но мы можем изучать «тело» человека как машину, как «механическую вещь», используя те правила для ума, с помощью которых мы можем и должны изучать другие физические тела и другие, как выражаются философы, «вещные отношения». Однако в итоге исторического развития психологии как естественнонаучной дисциплины она естественно (простите за тавтологию) стала ориентироваться на естественно-научный способ мышления, то есть пользоваться тем способом исследовательского мышления, который изначально был предназначен и разработан для изучения непсихических, вещных свойств и отношений. Основатели современной психологии считали это условием превращения ее в «настоящую» науку.

*Парадокс 2.* Исходно полагая, что объектом психологии является психика, мы в качестве предмета психологического исследования определяем (эксплицируем) психические процессы (восприятия, мышления, памяти и т. п.), эмоциональные состояния и переживания, темперамент и способности, личностные черты и сознание и т. д. Однако если исходить **из принципа системности**, то психика не сводится к своим проявлениям, хотя и проявляется в них (Ломов, 1984; Барбанщиков, 2004; Сергиенко, 2006 и др.). Тогда как же определить психику в качестве объекта исследования? По частям? Ощущения, восприятия, мышление, личность, сознание? Но ведь это все **уже порожденные проявления** психики в форме тех или иных ее продуктов и в тех или иных условиях. А как же эксплицировать психику в качестве предмета исследования — **как то, что** порождает эти проявления?

*Парадокс 3.* Если исходить **из деятельностного принципа** (Леонтьев, 1972; Рубинштейн, 1946 и др.), то психика проявляется и формируется в деятельности и посредством деятельности. Но тогда психика предстает перед нами **опосредованной и, более того, опредмеченной** целями, условиями, мотивами и, наконец, предметом той деятельности, в рамках и посредством которой психику заставили проявлять себя. Но цели, мотивы, предмет деятельности — это уже проявленные свойства и качества психики. Более того, меняя виды деятельности и условия ее выполнения, мы получаем разные проявления психики как предмета нашего исследования (см., например, «пристрастность» по А.Н. Леонтьеву, «оперативный образ» по Д.А. Ошанину и др.). Сколько меняем, столько разных проявлений психики и получаем.

*Парадокс 4.* Может быть, искать в фундаментальных свойствах психики? Так, если исходить **из принципа отражения**, то фундаментальным свойством психики является ее предметность. Это означает, что вышеуказанные проявления психики (процессы, состояния, сознание и др.) исследуются нами не в непосредственной их форме, а в форме, опосредованной либо их предметным содержанием, либо содержанием потребности и целями (задачами) перцептивного акта, что опять же обуславливает предметно-содержательную опосредованность представления



психики в качестве предмета исследования (Барабанщиков, 2000; Миракян, 1999, 2004; Панов, 2004 и др.)<sup>2</sup>.

*Парадокс 5.* Но, кто-нибудь скажет, ведь есть же **принципы развития и процессуальности**, которые дают возможность исследовательскому мышлению выделить в качестве предмета исследования именно процессуальную сторону порождения психических явлений. И действительно, есть так называемый метод срезов и даже метод формирующего эксперимента, которые позволяют либо проследить процессуальные стадии (срезы) развития того или иного психического явления, либо смоделировать процесс подобного развития, реконструируя условия и предполагаемый механизм данного процесса развития. Однако исходным основанием и в том и в другом случаях выступает изначальная (целевая) заданность того продукта психического, процесс развития которого нами исследуется. В качестве примера можно привести этапы формирования перцептивного образа (Ланге, 1894; Ломов, 1984 и др.), степень дифференцированности которого определяется относительно тех пространственных свойств и отношений, которые **еще только должны** быть восприняты. В случае с формирующим экспериментом ситуация еще более наглядна, так как мы создаем условия для формирования того психического свойства (процесса, качества и т. п.), который хотели бы получить — например, сформировать процесс мышления учащегося на основе обобщения «по теоретическому типу» (Давыдов, 1996), то есть опять же — **что задаем** в качестве цели эксперимента, **то и получаем**.

Однако если исходить из диалектических принципов, то по Гегелю: **процесс в продукте умирает**. В нашем случае это означает, что хотя процесс порождения психического продукта умирает, но остается продукт (феномен), порожденный им, то есть психика в форме своего продукта в виде того или иного вида психической реальности (ощущения, эмоции, потребности, сознания и т. д.). И именно этот продукт выступает для нас в качестве явной или неявной предпосылки для экспликации психического в качестве предмета теоретического и экспериментального исследования ее же самой, точнее — порождения ею этого своего же продукта.

Дело в том, как показывает А.И. Миракян (1999, 2004), глубинной основой, психологической предпосылкой и необходимым условием эволюционного формирования человеческого мышления, в том числе и исследовательского, выступают

---

<sup>2</sup> Еще одна из попыток «схватить», зафиксировать психику вне ее опредмеченности сделана В.А. Петровским (2007, с. 59), который ввел для этого специальное понятие «анимум»: «Заметим, что в этом ряду “субъективности” отсутствует ядерный элемент, который я называю “анимумом”. В отличие от всех вышеназванных и более сложных элементов, надстраивающихся над ним, анимум представляет собой первичное субъективное проявление психики, не соотносимое ни с одним из объектов вовне ни по одному из мыслимых качественных критериев (вкус, цвет, запах, звук, плотность, протяженность, вес, форма и т. п.), и, кроме того, анимум не совпадает ни с одним из рефлексивных свойств психики (например, с переживанием “это — во мне, внутри меня”, или “это — вовне меня”, “по ту сторону”). Анимум есть переживание бытия, а оно — попробуйте отличить! — есть то же самое, что и переживаемое бытие. Существование анимума, на мой взгляд, дает ответ на стародавний вопрос о продуктивности внимания: является ли внимание продуктивным процессом. Ответ: “Да”, если иметь в виду, что внимание есть процесс актуализации базового психического элемента: то, чего не было, посредством внимания теперь есть в сознании».

практические (эмпирические) действия человека с вещными (предметными) свойствами и отношениями окружающего мира. Поэтому, во-первых, психика предстанет перед нами не в непосредственной своей данности, а, как уже говорилось, в виде своих продуктивных (результативных) проявлений, обеспечивающих регуляцию биологически целесообразных действий с предметами окружающего мира. Причем, как уже отмечалось, эти проявления предстают перед нами опять же не в своем непосредственном виде (данности), а в опредмеченном виде — опосредованном предметным (объектным) содержанием эмпирического взаимодействия человека с окружающим миром. Следовательно, когда мы пытаемся в качестве предмета исследования представить процессуальную сторону психического, то эта процессуальность психического поневоле предстает перед нами, образно выражаясь, сквозь призму эмпиричности и предметной опосредованности самого способа исследовательского мышления, то есть исходя из продуктивной (результативной) стороны психики, а не из ее собственной процессуальности. Более того, собственно деление бытия на «пространство» и «время» как разные формы бытия тоже имеет в своей основе результативный продукт непосредственного восприятия окружающей действительности, расчлняемой непосредственно-чувственным актом на «пространственную» и «временную» составляющие.

*Парадокс 6.* Логика полагания «процессуальности» психического в качестве предмета исследования строится, как известно, на категориях пространства и времени. Это означает, что исследовательское мышление, образно выражаясь, «мыслит» категориями и понятиями «пространства-времени». Однако по тем же причинам наше человеческое мышление осмысливает такие явления, как «изменение», «время», «динамичность», «процесс», «процессуальность», представляя и описывая их с помощью пространственных представлений, понятий и отношений, то есть опосредствуя «время» и его «изменение» пространственными представлениями и отношениями. Вспомним тот же метод срезов, декартову систему координат для изображения динамически протекающих явлений (возможны и другие аргументы). Если вы проделаете мысленный эксперимент, пытаясь представить в своем мышлении «временную длительность», то обнаружите, что не можете представить себе «время» иначе, как только представляя его в виде пространственных образов и отношений, то есть обнаруживается, что человеческое мышление может осмысливать «время» только в форме «пространственных отношений». Иначе говоря, человеческое мышление описывает «время» опять же не в непосредственной его данности (реальности), а опосредствуя (и, значит, подменяя) его человеческими пространственными представлениями и отношениями, то есть уже порожденными продуктами психических актов. Это означает, что в силу данной особенности человеческого мышления мы определяем «процесс» и «развитие» психики в пространственно-опосредованной форме.

Но пространственность окружающего мира суть тоже продукт психического отражения, причем в разных формах его опосредования. В частности, речь идет о том, что в психологических исследованиях (в других, кстати, тоже) «пространство» как исходная категория научно-психологического исследовательского мышления имеет разный смысл, разный характер (Панов, 2004). Так, в рамках классической психологии (структурализм В. Вундта и др.) постулируется абсолютный характер пространства (т. е. независимость его свойств от объектов его заполняющих),

в гештальтпсихологии постулируется относительный характер пространства (т. е. зависимость его свойств от объектов его заполняющих), в экологическом подходе Дж. Гибсона (1988) постулируется непосредственная данность окружающего пространства как среды обитания (т. е. зависимость его воспринимаемых свойств от способа жизнедеятельности субъекта восприятия), в концепции оперативности психического отражения Д.А. Ошанина (1977) пространственность объекта восприятия непосредственным образом зависит от предметного действия, в рамках которого осуществляется акт восприятия данного объекта (функциональная деформация пространственных свойств объекта восприятия), в трансцендентальной психологии восприятия А.И. Миракяна (Миракян, 1999, 2004; А.И. Миракян и современная психология восприятия, 2010) пространственность окружающего мира порождается в непосредственном акте восприятия и обусловлена не только задачей действия, но структурно-процессуальной анизотропностью самой отражательной системы, вследствие чего необходимым условием и принципом порождения пространственности является анизотропное искажение принимаемых воздействий. В итоге становится понятно, что «процессуальность» психического как объект и предмет исследования непосредственным образом зависит от того, какой смысл вкладывает исследователь (его мышление) в понятие пространственности окружающего мира и в конечном счете в понятие пространства как категории исследовательского мышления (Панов, 2006).

*Парадокс 7*, который, возможно, является причиной предшествующих парадоксов и который выделяет психологию из ряда других естественных наук в особую методологическую позицию. Дело в том, что в психологии, в отличие от других наук, психика выступает одновременно как объект исследования и как средство (способ мышления) исследования ее самой же, то есть имеет место совпадение психики как объекта и как средства ее исследования (Давыдов, 1996; Михайлов, 1993; Миракян, 1999, 2004). Ф.Т. Михайлов называл это методологическим парадоксом Мюнхгаузена, который пытался вытащить себя из болота за свои же собственные волосы. Именно по этой причине психика в качестве предмета исследования всегда опосредована и ограничена не только своей феноменальной стороной («процесс в продукте умирает» и потому в продукте феноменально не представлен), не только своей опредмеченностью вещными отношениями внешнего мира, но также и **тем способом мышления** (а это тоже продуктивное, феноменальное проявление психики), посредством которого осуществляется экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования.

В итоге надо признать, что в научной психологии мы изучаем не психику как таковую, а именно разнообразные ее проявления (частные феномены), в которые она «облачена» в зависимости от способа полагания, то есть мышления (как модница облакает себя всякий раз в разные одежды). И в зависимости от особенностей исследовательского мышления мы будем фиксировать психику (в качестве объекта и предмета исследования) «облаченной в одежду» тех или иных своих феноменальных проявлений, но не собственно психику как таковую, которая, проявляясь в каждом из своих феноменов, тем не менее, не сводится ни к одному из них. Поэтому некорректно говорить о том, что, например, гештальттеория восприятия более истинна, чем теория восприятия в ассоциативной (структуралистической) психологии или деятельностная теория восприятия. Истинность каждой из таких теорий

определяется и задается тем способом мышления, посредством которого и в рамках которого была произведена экспликация исследуемой психической реальности в качестве объекта и предмета исследования и заданы критерии представления эмпирических результатов в качестве теоретически обоснованных и эмпирически подтвержденных фактов.

## **Возможность экспликации психики в качестве объекта исследования**

Начнем с того, что представление о мышлении и других высших психических функциях как разных формах объективно существующей психической реальности имеет в своей основе допущение, что ее субъектом-носителем является человек<sup>3</sup>. Это означает, что психика как подлежащая исследованию объективная реальность существует не сама по себе в виде самостоятельной формы бытия, а лишь в форме **атрибутивной**, как свойство человека. И потому в наиболее распространенных подходах и способах к ее определению (полаганию, как говорят методологи) в качестве объекта исследования она изначально рассматривается производной («вторичной») от человека как существа биологического и социального, в том числе и деятельного (деятельностного); а ныне часто добавляют еще и духовного. Это означает, что, согласно этим подходам, психика не обладает субстанциональностью, так как она суть проявление субстанциональности человека как явления и как одной из форм бытия. Соответственно, источник развития психики следует искать не в самой психике как самостоятельном природном явлении (в широком, не биологическом смысле этого слова), а в человеке и характерных для него видах биологической и социальной активности. Тем самым происходит редуцирование психики как явления к биологически и социально обусловленным формам ее проявления.

Поэтому, если рассматривать психику вне системы «человек — окружающая среда», то экспликация сферы существования психической реальности будет ограничена, согласно указанным рассуждениям, только сферой существования человека как ее субъекта-носителя и как компонента этой системы (и тем самым обречена на редуционизм).

Пример с системой «человек — окружающая среда» как исходным основанием для экспликации психики в качестве объекта исследования обусловлен тем, что эта система была использована нами в качестве исходного основания для объединения различных эколого-психологических исследований (психологической экологии, психологии окружающей среды, психологии экологического сознания и др.) в экологическую психологию как самостоятельную область психологических исследований (Панов, 2004, 2006; 2-я Российская конференция... , 2000, 2001; 3-я Российская конференция... , 2003).

И вот только здесь обнаруживается методологическая возможность разработки гипотетического ряда предпосылок, позволяющих эксплицировать психику в качестве объекта и предмета исследования вне ее опредмеченности. О каких же предпосылках идет речь?

---

<sup>3</sup> Хотя субъектом психических феноменов, как известно, могут быть и другие представители живой природы (см. Леонтьев, 1983).

Согласно первой предпосылке, психика представляет собой такое же общеприродное явление, как, например, явления гравитации, электромагнетизма, жизни и т. д.<sup>4</sup> И так же, как все эти и другие подобные им общеприродные явления, она представляет собой форму бытия, которое обретает конкретные формы своего существования во взаимодействии с другими формами бытия, всякий раз проходя этапы самопорождения, самосохранения и саморазрушения, что в феноменальном плане предстает как последовательность рождения, развития и смерти, то есть перехода в другие формы бытия. Причем как формы бытия могут в данном случае рассматриваться и такие частные формы психики, как психические процессы, психические состояния и сознание (Миракян, 1999, 2004; Панов, 2004).

Согласно второй предпосылке, существуют по крайней мере две парадигмы и, соответственно, два способа<sup>5</sup> полагания психики в качестве объекта исследования (Миракян, 1999, 2004; Панов, 1998, 2001, 2003; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). В основе господствующего до сих пор способа лежит картезианская логика, согласно которой психика в качестве объекта исследования эксплицируется в апостериорной форме, то есть как эмпирическая фиксация некоего психического явления в ставшей своей форме — в виде продукта состоявшегося, свершившегося психического процесса. Именно этот способ выражен в знаменитом кредо Декарта: «мыслю — следовательно, существую» (сначала частный продукт психического процесса в ставшей форме — «мыслю», а затем вывод о более широкой реальности бытия — «существую»). Другой способ своими корнями восходит к аристотелевской логике, согласно которой психика существует в форме «бытия в возможности» и «бытия в действительности». Нетрудно понять, что психика в форме «бытия в действительности» — это и есть та форма психической реальности, которая фиксируется в нашем опыте и посредством опыта, то есть имеет картезианскую апостериорную логику полагания психики в качестве объекта исследования. Если же следовать аристотелевской логике, то психика существует не только в актуальной (проявленной) форме апостериорно эксплицированных психологических функций и свойств человека и не только в превращенной, опредмеченной (в свойствах окружающей среды) форме своего актуального и потому апостериорного существования, но и в априорной форме — форме «бытия в возможности».

Согласно третьей предпосылке психика обретает форму актуального существования, то есть переходит из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», в процессе и посредством взаимодействия человека с окружающей средой. Иными

---

<sup>4</sup> Обратим внимание, что гравитация тоже существует в форме «бытия в возможности», но проявляет себя (в форме «бытия в действительности») только во взаимодействии по крайней мере двух тел. Пока таких тел нет, мы не можем судить об отсутствии или наличии гравитации в данном пространстве-времени, но мы можем говорить о ее существовании в форме «бытия в возможности». По этой же логике наличие психических продуктов и их порождения в психике человека или их опредмеченных форм существования в свойствах окружающей среды (т. е. в форме «бытия в действительности») не может быть аргументом против предположения о существовании психики в потенциальной форме «бытия в возможности».

<sup>5</sup> На самом деле их три. Опуская подробности, первые два, о которых в данном случае идет речь, можно условно обозначить как апостериорный и априорный способы, а третий — как конвенциональный, имеющий в своей основе договоренность о том, что в зависимости от способа рассуждения будем понимать под психикой то или иное (см.: Шуман, 2002).

словами, психика в этом случае предстает **как становящееся качество (свойство) системы «человек — окружающая среда»**, которое (поскольку оно системно) не сводится к актуальным свойствам ни «человека», ни «окружающей среды» как компонентов указанной системы, но обуславливается ими. Это означает, что становление психической реальности как качества этой системы происходит в функциональном диапазоне, пределы которого задаются актуальными свойствами ее компонентов, то есть человека и окружающей среды. Так, например, функциональный диапазон константности восприятия, восприятия движения и стабильности объектов и тому подобного задается свойствами зрительной системы человека, естественно сформировавшимися в его фило- и онтогенезе во взаимодействии с окружающей природной средой (Миракян, 1990; Миракян, Панов, 1995; Панов, 1998). В качестве других примеров, подтверждающих возможность такой логики рассуждений, приведем порождение и развитие высших психических функций и сознания человека посредством присвоения (интериоризации) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (Выготский, 1991; Давыдов 1996; Рубцов, 1996 и др.), в ситуации «встречи» и события (Слободчиков, 2001), а также изменение психологических свойств и качеств личности в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, в психотренинговой практике и тому подобных ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности.

В последней фразе сформулирована четвертая предпосылка, согласно которой необходимым условием обретения психикой актуальной формы существования («бытия в действительности») является субстанциональность системы «человек — окружающая среда», выражающаяся в ее способности быть онтологическим субъектом своего становления и проявляющаяся в том, что каждый компонент этой системы становится условием для развития другого и одновременно результатом этого развития.

Это возможно в том случае, если в качестве системообразующего принципа, объединяющего «человека» и «окружающую его среду» в единую становящуюся систему «человек — окружающая среда» выступает принцип анизотропного формопорождения, в котором объединены принцип образования анизотропных отношений и принцип формопорождения (самопорождения-самосохранения-саморазрушения форм бытия), обуславливающие, в частности, трансцендентальный подход к психологии восприятия и к изучению психики как особой формы бытия (Миракян, 1996, 1999, 2004; Панов, 1998; Принципы порождающего процесса восприятия), что является пятой предпосылкой наших рассуждений. Необходимым условием реализации принципов анизотропности и формопорождения во взаимодействии двух и более форм бытия является их единость (по Миракяну), содержащая их взаимное структурно-функциональное различие. В качестве иллюстративного примера анизотропности, порождающей новую форму физического бытия, можно привести возникновение искры (или молнии), порождаемое различием потенциалов в едином электрическом поле. Примером анизотропности как «единости, содержащей в себе

различие», порождающей психическую реальность, может служить структурная симметрия строения и одновременно функциональная асимметрия работы парных органов чувств у человека и других биологических видов живых существ. Но чтобы эта анизотропность могла реализовать себя как процесс порождения психической реальности в виде, например, пространственных ощущений, она должна принимать воздействие со стороны окружающей среды, причем это воздействие в свою очередь должно находиться в анизотропном соотношении с состоянием рецепторного поля, принимающего это воздействие.

Из этого вытекает вывод: эксплицировать психику в качестве предмета исследования и, соответственно, изучать ее в форме непосредственно данной психической реальности (образа, процесса, состояния и т.д.) невозможно, так как мы все время будем возобновлять картезианскую, вещную логику «продуктного» способа определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Но мы можем сделать объектом исследования условия, необходимые и обеспечивающие возможность порождения действительной формы существования психики в виде той или иной психической реальности. Дело, как говорится, «за малым»: понять, на каких исходных основаниях и каким образом должна строиться логика исследования, предметом которого являются не сама «психическая реальность», а «условия, обеспечивающие возможность ее порождения в непосредственном психическом процессе (акте)». Как показывают ранее проведенные исследования А.И. Миракяна (1999, 2004), эти основания должны иметь трансцендентальный характер по отношению к психической реальности, подлежащей исследованию. В качестве одного из таких оснований он предлагает рассматривать принцип анизотропности (образования анизотропного отношения). Наши исследования показывают, что необходимым условием для этого должно быть онтологическое определение психики — как природной формы бытия, обретающей актуальную (действительную) форму своего существования в процессе становления (формопорождения) системы «субъект психической активности (например, человек) — окружающая среда», которая тем самым становится онтологическим субъектом формопорождения психической реальности как формы бытия и как предмета исследования психики.

## **Литература**

- 2-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 12–14 апреля 2000 г.): тезисы. — М.: Психол. ин-т РАО — Экопсицентр РОСС, 2000.
- 2-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 12–14 апреля 2000 г.): материалы / под ред. В.И. Панова. М.; Самара: Изд-во МГППИ, 2001.
- 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.): тезисы. М.: Психол. ин-т РАО, 2003.
- А.И. Миракян и современная психология восприятия: сб. материалов науч. конф. (30 ноября — 1 декабря 2010 г.) / под общ. ред. Н.Л. Мориной, В.И. Панова, Г.В. Шуковой. — М.: УРАО «Психологический институт»; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
- Барабанщиков В.А.* Системогенез чувственного восприятия / В.А. Барабанщиков. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1991.

- Гостев А.А. Образная сфера человека в познании и переживании духовных смыслов / А.А. Гостев. — М. : Институт психологии РАН, 2001.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М., 1996.
- Дворецкая М.Я. Развитие и становление психологического учения о человеке восточных христиан Средневековья : дис. ... д-ра психол. наук / М.Я. Дворецкая. — М. ; СПб., 2006.
- Ланге Н.Н. Закон перцепции / Н.Н. Ланге. — Одесса, 1894.
- Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М. : МГУ, 1972.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984.
- Миракян А.И. Психология пространственного восприятия / А.И. Миракян. — Ереван : Айтастан, 1990.
- Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1 / А.И. Миракян. — М. : Издательство «Институт психологии РАН», 1999.
- Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2 / А.И. Миракян. — М. : Издательство «Институт психологии РАН», 2004.
- Миракян А.И. Восприятие скорости движения в процессе отражения формы объекта / А.И. Миракян, В.И. Панов // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 148–154.
- Михайлов Ф.Т. Порождающий процесс восприятия / Ф.Т. Михайлов ; под ред. А.И. Миракяна // Вопросы психологии. — 1993. — № 11. — С. 181–183.
- Ошанин Д.А. Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение. — М. : Наука, 1977. — С. 134–149.
- Панов В.И. Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов / В.И. Панов // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 82–107.
- Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. — М. : Наука, 2004.
- Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие / В.И. Панов. — 2-е изд. М. : Школьные технологии, 2006.
- Петровский В.А. Индивидуальность и саморегуляция: метаимплицативная модель / В.А. Петровский // Рефлексивные процессы и управление. — № 1. — Т. 7. — С. 58–88.
- Принципы порождающего процесса восприятия / под ред. А.И. Миракяна. — М., 1992.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1946.
- Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. — М. ; Воронеж, 1996.
- Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Е.А. Сергиенко. — М. : Институт психологии РАН, 2006.
- Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии : тезисы (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М. : Экспоцентр РОСС, 2000. С. 172–176.
- Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т.А. Флоренская. — М. : Владос, 2001.
- Шукова Г.В. Зрительное восприятие пространственной протяженности : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Г.В. Шукова. — М., 2000.
- Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. Пособие / В.Д. Шадриков. — М. : Логос, 1996.
- Шадриков В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. — М., 1998.



## Раздел 1

# ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВОСПРИЯТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРЕДМЕТНОГО ДЕЙСТВИЯ

## Глава 1 ОБЩНОСТЬ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ ПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ И ФИЗИКИ ДВИЖЕНИЯ И ВРЕМЕНИ<sup>1</sup>

Вышедшая в 2013 г. книга Р.М. Нагдяна написана на стыке психологии и философии физики. Она посвящена анализу старого вопроса об истинности наших знаний, о психологических возможностях и ограничениях их использования в качестве адекватного средства познания внешнего (физического) и внутреннего (психического) мира человека. Я не буду пересказывать и анализировать ее содержание — лучше ее вдумчиво прочитать, — а остановлюсь на тех причинах, которые, на мой взгляд, делают эту книгу актуальной и интересной для психологов, физиков и философов, склонных к рефлексии того, **что** они исследуют, **как** они исследуют и в какой **мере** познавательные возможности нашего мышления позволяют нам приблизиться к пониманию физической природы вещей и психической природы самого человека как познающего субъекта. И в этом контексте возникает вопрос: что же такого общего есть между психологией восприятия и физикой движения и времени, которое заставляет психологов «вторгаться» на территорию физических исследований природы вещей?

Соотношение психологии и физики как научных дисциплин носит исторически давний и в определенном смысле парадоксальный характер.

С одной стороны, начиная с эпохи Нового времени становление психологии как самостоятельной науки происходило и продолжает происходить под мощным влиянием физики как классического образца научного исследования: от научной логики исследовательского мышления до критериев достоверности экспериментальных результатов. В качестве иллюстрации приведу только два примера. Первый — это парадигмальный переход от классической психологии восприятия, построенной в контексте «атомарно»-ассоциативной логики классической (механистической) физики (Вундт, 1912; Сеченов, 1947; Титченер, 1914 и др.), к гештальтпсихологии восприятия, которая построена в контексте «полевых» динамических взаимодействий, привнесенных в психологию из теории относительности и квантовой механики (Wertheimer, 1925; Koffka, 1935 и др.). Второй пример мы наблюдаем сейчас, когда

---

<sup>1</sup> *Панов В.И.* Вступительная статья. Что общего между психологией и физикой? // Нагдян Р.М. Очерки метафизической психологии. Ереван : Наири, 2013. С. 10–33. — Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 11-06-00735а).

физика, точнее сказать — философия физики, на современном этапе ее развития переживает парадигмальное осмысление своих методологических позиций в направлении «классическая физика — неклассическая физика — постнеклассическая физика». И вслед за этим, как отражение рефлексивного анализа парадигмального развития классической и современной физики, появляется целый ряд методологических работ по психологии, анализирующих развитие психологии в том же направлении: классическая, неклассическая и постнеклассическая парадигмы в психологических исследованиях

С другой стороны, такие базовые для физики понятия и категории, как пространство, время, движение, скорость, взаимодействие и т. п., до сих пор относятся к числу психологических проблем, пока не имеющих общепринятого научно-психологического решения. Несмотря на тысячи исследований по психологии восприятия и две тысячи лет их истории, проблема психических механизмов, обеспечивающих порождение пространства, времени, движения и тому подобного в виде ощущений, образов, представлений, понятий, продолжает решаться на уровне феноменов восприятия и разного рода эмпирических данных, представляющих результативный, «продуктивный» уровень (срез) психических актов (Панов, 2004). Причиной этого является то, что в качестве исходных предпосылок используются, как правило, эмпирические данные о результатах (продуктах) свершившихся актов восприятия и физикальные (привнесенные из физики) представления об указанных свойствах и отношениях. Это было хорошо показано Миракяном и его сотрудниками на проблемах константности восприятия, восприятия формы, движения объектов и стабильности и других пространственных свойствах окружающего мира (Миракян, 1990, 1999, 2004; Миракян и современная психология восприятия, 2010; Миракян, Панов, 1995; Панов, 1998, 2004 и др.).

Так, в наших исследованиях зрительного восприятия движущихся и неподвижных объектов, проведенных под руководством Миракяна, показано, что восприятие скорости изучалось и продолжает изучаться либо исходя из физического ее понимания — как соотношения расстояния, пройденного движущимся объектом за определенный промежуток времени, либо опираясь на уже отраженные в акте непосредственно-чувственного восприятия ощущения пространственного положения движущегося объекта.

Определяющее влияние такого понимания при изучении восприятия движения обнаруживается уже в самих определениях восприятия движения как объекта исследования. В качестве примера приведем только два из них:

«Если два предмета изменяют относительно друг друга свое положение, то нам кажется, что движется тот из них, изображение которого на сетчатке перемещается, или для фиксации которого нам следует сделать следующее за ним движение глаза» (Вундт, 1912, с. 700–701). Как видим, в качестве системы отсчета, причем изначально неподвижной, Вундт использует пространство (рецепторное поле) сетчатки или же окружающее наблюдателя пространство, координатным центром которого является сам наблюдатель.

«Восприятие движения есть результат изменения воспринимаемого положения объектов» (Рок, 1980, с. 239).

Из приведенных определений видно, что под восприятием движения действительно понимается отражение только изменения пространственного положения вос-

принимаемого объекта относительно некоторой системы координат, что полностью соответствует физикальному, более того — механистическому, пониманию движения.

И действительно, несмотря на разнообразие теоретических представлений о восприятии движения, все они имеют общее исходное логическое основание — физическое представление о движении как пространственном перемещении объекта относительно некоторой системы отсчета, что приводит к абстрагированию от реальных условий протекания процесса восприятия движущегося объекта, в том числе и к абстрагированию этого процесса от происходящего в нем восприятия других сопредставленных свойств движущегося объекта: его формы, величины и т. п. (Панов, 1998).

А что думают по этому поводу физики?

Оказывается, физики сами затрудняются ответить на такие «простые» вопросы, как «Что такое движение, скорость и время?». Для подтверждения приведу краткий анализ исследования восприятия времени и скорости, которое было проведено Ж. Пиаже по просьбе А. Эйнштейна. Очень знаменательна аргументация этой просьбы: «во-первых, в силу того, что в физике связь этих понятий образует порочный круг (скорость определяется временем и пространством, а время измеряется только при помощи скорости), и, во-вторых, в силу того, что в классической механике время является более непосредственным и элементарным понятием, чем скорость, тогда как в теории относительности время зависит от скорости» (Пиаже, 1966, с. 10).

Аргументация знаменательна тем, что она показывает наличие неопределенности исходных понятий, используемых физиками для понимания даже таких «простых» и базовых для физического исследования явлений, как движение, скорость и время, когда одно из них взаимно определяется через другое. Однако если обратиться к психологическим исследованиям движения, скорости и времени, то мы обнаружим аналогичную понятийную неопределенность, когда одни перцептивные феномены объясняются через результаты отражения в непосредственно-чувственном процессе других аналогичных феноменов. Для примера представим логику восприятия «движения» в несколько упрощенном для наглядности виде. Так, классическое объяснение восприятия «движения объекта» строится на том, что объект восприятия изменяет свое «пространственное положение» относительно «пространственного положения» других объектов или самого наблюдателя (его глаза), то есть на основании результата восприятия «пространственного положения». Но чтобы было воспринято «пространственное положение» объекта, должна быть воспринята его «форма». И в то же время восприятие «формы» зависит от того, находится данный объект в движении или он неподвижен, а для этого должно быть воспринято «движение» (или «неподвижность») этого объекта. В результате мы вернулись к тому, с чего начали, — к восприятию «движения»: движется или неподвижен данный объект восприятия. Еще более неопределенным такой способ объяснения становится, если мы за исходные данные берем результат восприятия «пространственного положения» самого наблюдателя (его тела, глаз), потому что в естественных условиях даже в краткие промежутки времени (несколько десятков миллисекунд) глаз успевает совершить несколько видов микро- и даже макродвижений, да еще на фоне собственных движений тела наблюдателя (Барабанчиков, 1990; Белопольский, 2007; Притчард, 1974; Ярбус, 1965 и др.). Если же обратиться

к анализу исходных оснований изучения восприятия скорости, то и здесь мы увидим, что в качестве таковых традиционно выступают те же физические представления о движении, пространстве и времени, которые являются исходными и для изучения восприятия движения. Вследствие чего психологическое содержание непосредственно-чувственного процесса восприятия скорости явно или неявно подменяется абстрактно-логическим отношением пространственных характеристик движущегося объекта к временным условиям его восприятия (Миракян, Панов, 1985; Панов, 1998, 2004).

Аналогичный порочный логический круг образуют попытки объяснить восприятие движения на основе как бы уже воспринятой неподвижности пространственного положения наблюдателя (сетчатки его глаза), а затем объяснить восприятие неподвижности фона, относительно которого движется прослеживаемый наблюдателем объект (изображение объекта на сетчатке предполагается неподвижным, а изображение фона — движущимся), на основе как бы уже воспринятого движения этого прослеживаемого объекта (там же).

Для иллюстрации этих рассуждений вернемся к исследованию, проведенному Ж. Пиаже (1966). Приняв предложение Эйнштейна и проведя исследования формирования понятий и восприятия времени и скорости, Пиаже пришел к двум выводам: «1) Существует первичная интуиция скорости, которая не зависит от длительности (но, естественно, зависит от порядка пространственной или временной последовательности): это интуиция “обгона”, выражающаяся в том, что тело А воспринимается движущимся быстрее, чем В, если вначале оно было сзади и затем оказалось впереди его; это чисто порядковое понятие сохраняется до 8–9 лет, и его достаточно для объяснения всех известных перцептивных явлений (при подвижном и неподвижном взгляде). 2) Формирование восприятий и понятий длительности, наоборот, предполагает всегда отношение к скорости (скорость-движение, скорость-частота, ритм и т. д.) в том, что касается прожитого времени, как такового времени, которое оценивается через посредство внешних явлений» (там же, с. 10–11).

Как видим, в отличие от сетчаточно-моторного и феноменологического подходов<sup>2</sup>, построенных на физикальных представлениях о движении, скорости, времени и т. п., Пиаже рассматривает скорость (движение) более первичным, чувственно более ранним перцептивным образованием, чем длительность (время), что уже не дает возможности объяснить восприятие движения как отражения изменения положения воспринимаемого объекта в уже отраженных пространстве и времени. Согласно Пиаже, в основе первичной интуиции скорости лежит чисто порядковое отношение, содержащее по крайней мере две операции: 1) восприятие того, что вначале тело А было сзади тела В, и 2) восприятие того, что затем тело А оказалось впереди тела В.

С нашей точки зрения, существенным здесь является то, что каждая из этих операций уже включает в себя как данность следующие продукты восприятия: восприятие самого «тела А», восприятие самого «тела В», восприятие «пространственной локализации» того и другого, а также восприятие «пространственного отношения»

---

<sup>2</sup> Подробный методологический анализ парадигмальных отличий основных теорий восприятия движущегося объекта и в то же время общности этих оснований (см.: Панов, 1996, 1998, 2004).

между ними: «сзади», «спереди». Непосредственно-чувственной основой этих продуктов являются, по Ж. Пиаже (1978), первичные эффекты поля и последующие их операциональные преобразования («встречи», «купляжи» и т. п. эффекты).

Аналогичный отказ от использования механистического понимания движения в качестве исходного основания при изучении восприятия движения объектов и переход на «операциональное» представление процесса восприятия движения можно увидеть в подходах, предлагаемых и другими современными исследователями.

Так, Дж. Гибсон (1988, с. 42) совершенно справедливо утверждает, что движение как объект восприятия — это не то движение, которое изучается в механистической физике: «Движение предметов в окружающем мире представляет собой явление совершенно иного порядка, нежели движение тел в пространстве... Движение в окружающем мире в действительности столь существенно отличается от движения, которое изучал Исаак Ньютон, что лучше представлять его себе в виде изменений структуры, а не как изменение положения точек; в виде изменений в компоновке, а не как движение в обычном смысле слова».

В своем понимании движения как объекта восприятия Гибсон отмечает, что прерывистость воздействия стробоскопического источника на сетчатку глаза оказывается несущественной, если и при стробоскопическом и при действительном движении объекта порядок его воздействия одинаков, например «лево–право», «до–после». На основании этого тезиса он делает вывод, что стимулом для восприятия движения может выступать упорядоченность воздействия на сетчатку, а не собственно «движение» объекта. Нетрудно заметить, что здесь мы имеем дело с вариантом той же логики абстрактно-логического расчленения движения объекта на отдельные его пространственные позиции (локализации), которая лежит в основе эпистемологического подхода Пиаже, но спроецированной на сетчатку глаза. С той же целью — уйти от механистического объяснения восприятия движения и пространственного положения — Гибсон использует в качестве субъективной системы отсчета «край поля зрения», как это делал задолго до него Э. Мах (1908). Однако нетрудно понять, что саму логику рассуждений это не меняет, потому что остается вопрос: каким образом воспринимается «движение» и «неподвижность» самого «края поля зрения».

Для объяснения восприятия пространственных свойств окружающей среды Гибсон активно использует введенное им понятие светового потока (в некоторых переводах — «светового строя»). Световой поток, по-разному объемля и отражаясь в среде, характеризуется такой бесконечной вариативностью, в которой, тем не менее, любому фрагменту окружающего мира соответствует тот или иной инвариант.

Постулирование априорного наличия такого инварианта — это то, что Миракян (1990) обозначил как постулирование «имплицитной самости» объекта. Только в классических теориях восприятия в роли этой самости рассматривались физические свойства объектов (форма, движение) или их феноменологические отношения (фигура–фон), а Гибсон в качестве таковой предопределяет указанный инвариант, оставляя открытым вопрос, посредством какого перцептивного механизма осуществляется первичное порождение существования этого инварианта.

Существенно также отметить, что «Гибсон называл свою теорию “прямой”, “непосредственной”, подчеркивая тем самым, что главная задача заключается

в установлении прямой, непосредственной связи между образами и инвариантами-стимулами. Никакого промежуточного процесса (нервного или психического), опосредствующего эту связь, с точки зрения Гибсона, нет» (Логвиненко, 1988, с. 11).

\*\*\*

Методологическая невозможность представить и осмыслить реальное движение характерным для человеческого мышления дискурсивным способом — через понятийную дискретизацию движения на отдельные его пространственно-фиксированные моменты (локализации) — была продемонстрирована еще в античной философии Зеноном (Фрагменты ранних греческих философов, 1989).

Известны четыре аргумента, которые называются апориями Зенона и которые логически доказывают невозможность движения, несмотря на то, что оно есть. Один из них, «Стрела», излагается (по Симпликию) следующим образом: «Летающая стрела покоится в полете, коль скоро все по необходимости либо движется, либо покоится, а движущееся всегда занимает равное себе пространство. Между тем то, что занимает равное себе пространство, не движется. Следовательно, оно покоится» (там же, с. 310).

Нетрудно заметить, что в качестве логического основания для построения своей апории (т.е. логического противоречия) Зенон использует по сути те же продукты непосредственно-чувственного восприятия, о которых говорилось выше при анализе исходных оснований традиционных теорий восприятия движения. Действительно, фраза «все по необходимости либо движется, либо покоится» говорит о том, что Зенон изначально постулирует данность «движения» (следовательно, уже воспринятого) и данность «неподвижности» (тоже уже воспринятой) как имплицитную самость «всего». При этом именно как имплицитная самость (т.е. понятийная данность (Миракян, 1990, 1999, 2004)) свойства «движение» и «неподвижность» обособлены друг от друга и даже противопоставлены друг другу: «либо движется, либо покоится».

Более того, они абстрагированы не только друг от друга, но и от других пространственных свойств объектов, составляющих «все», так как «движение» и «покой» соотносятся только друг с другом и безотносительно к другим пространственным свойствам объектов, составляющих «все». Это подтверждается следующим выражением: «движущееся всегда занимает равное себе пространство», которое означает, что Зенон постулировал данность «формы» движущихся объектов как **то**, что определенно заполняет пространство. «Форма» здесь выступает в роли еще одного продукта уже свершившегося восприятия, абстрагированного от своего непосредственно-чувственного процесса и от отражения в этом процессе других свойств объектов, в частности их «движения». Из того же выражения следует, что «форма» отождествляется с «пространством», которое занимает объект, и, значит, «пространство» постулируется тоже как данность продукта уже свершившегося процесса его восприятия, опять же обособленного от других результатов восприятия и абстрактно-логически противопоставленного им, в частности «движению» и «форме» движущегося объекта.

Таким образом, видно, что способ построения Зеноном апории «Стрела» тот же, что и способ построения предмета исследования процесса восприятия движения объектов нашими современниками, а именно: абстрактно-логическое («продуктное»)

представление о движении как обособленном свойстве объекта, которое логически противопоставляется другим сопредставленным и также мысленно обособленным его пространственным свойствам и которое нерелексивно переносится на непосредственно-чувственный процесс зрительного восприятия движущегося объекта.

В другой формулировке (в изложении Филопона) апория «Стрела» звучит еще более «продуктно»: «Все, говорит он (Зенон. — *В.П.*), что находится в равном самому себе пространстве, либо покоится, либо движется, однако двигаться в равном самому себе пространстве невозможно, следовательно, оно покоится. Стало быть, летящая стрела, находясь в каждый из моментов (“теперь”) времени, в течение которого она движется, в равном себе пространстве, будет покоиться. Но раз она покоится во все моменты (“теперь”) времени, число которых бесконечно, то она будет покоиться и в течение всего времени. Однако, согласно исходной посылке, она движется. Следовательно, движущаяся стрела будет покоиться» (там же, с. 310). Эта формулировка апории интересна тем, что определение стрелы в «каждый из моментов (“теперь”) времени» есть не что иное, как ее локализация в пространстве с помощью локализации во времени, то есть по сути то же, что делают представители операциональной парадигмы, когда они постулируют «пространственную локализацию» объекта в качестве эмпирического основания для объяснения восприятия движения.

Апории Зенона ясно показывают, что, в отличие от исследователей восприятия движения в классической и современной психологии, этот древний философ отчетливо понимал свойство человеческого ума отождествлять, выражаясь нашими терминами, опосредованно-мыслительный и непосредственно-чувственный уровни психического отражения и откровенно использовал это для построения своих логических парадоксов.

Почему же это происходит?

\* \* \*

Дело в том, как показывает А.И. Миракян (1999, 2004), что глубинной основой, психологической предпосылкой и необходимым условием формирования мышления, в том числе и исследовательского, выступают практические (эмпирические) действия человека с вещными (предметными) свойствами и отношениями окружающего мира. Поэтому, во-первых, психические процессы предстают перед нами не в непосредственной своей данности, а, как уже говорилось, в виде своих результатов (продуктов) продуктных, которые в данном случае предстают как феномены восприятия. Причем эти процессы предстают перед нами опять же не в своей непосредственной форме своего осуществления, а в опредмеченном виде — то есть через их предметное содержание, обусловленное эмпирическим характером взаимодействия человека с окружающим миром. Это означает, что действительным предметом исследования для нас выступает не процесс восприятия в его «чистом виде» (вспомним в физике понятие «идеальный газ»), а как процесс восприятия именно «формы», процесс восприятия именно «движения» или других «пространственных свойств и отношений». Следовательно, когда мы пытаемся в качестве предмета исследования представить процессуальную сторону психического, то эта процессуальность психического поневоле предстает перед нами, образно выражаясь, сквозь призму эмпиричности и предметной опосредованности самого способа исследовательского

мышления, то есть исходя из продуктивной (результативной) стороны психики, а не из ее собственной процессуальности.

И здесь мы сталкиваемся с еще одним наивным вопросом: а что такое процессуальность, процесс, то есть изменение чего-то во времени?

\* \* \*

Логика<sup>3</sup> полагания «процессуальности» психического в качестве предмета исследования строится, как известно, на понятиях (категориях) пространства и времени. Однако по тем же причинам наше (человеческое) мышление осмысливает такие явления, как «изменение», «время», «динамичность», «процесс», «процессуальность», представляя и описывая их с помощью пространственных представлений, понятий и отношений, то есть опосредствуя «время» и его «изменение» **пространственными представлениями и отношениями**. Вспомним тот же метод срезов, декартову систему координат (возможны и другие аргументы). Если проделать мыслительный эксперимент, то обнаруживается, что мышление может осмысливать «время» только в форме «пространственных отношений». Иначе говоря, мышление описывает «время» опять же не в непосредственной его данности (реальности), а опосредствуя (и, значит, подменяя) его пространственными представлениями и отношениями. Это означает, что в силу данной особенности мышления мы определяем «процесс» и «развитие» психики в пространственно-опосредованной форме.

Но пространственность окружающего мира суть тоже продукт психического отражения, причем в разных формах его опосредования. В частности, в психологических исследованиях (в других, кстати, тоже) «пространство» как исходная категория научно-психологического исследовательского мышления имеет разный смысл, разный характер (Панов, 2004). Так, в рамках классической психологии (структурализм В. Вундта и др.) постулируется абсолютный характер пространства (т.е. независимость его свойств от объектов, его заполняющих), в гештальтпсихологии постулируется относительный характер пространства (т.е. зависимость его свойств от объектов, его заполняющих), в экологическом подходе Дж. Гибсона (1988) постулируется непосредственная данность окружающего пространства как среды обитания (т.е. зависимость его воспринимаемых свойств от способа жизнедеятельности субъекта восприятия), в концепции оперативности психического отражения Д.А. Ошанина (1998) пространственность объекта восприятия непосредственным образом зависит от предметного действия, в рамках которого осуществляется акт восприятия данного объекта (функциональная деформация пространственных свойств объекта восприятия), в трансцендентальной психологии восприятия А.И. Миракяна (Миракян, 1999, 2004; А.И. Миракян и современная психология восприятия, 2010) пространственность окружающего мира порождается в непосредственном акте восприятия и обусловлена не только задачей действия, но и структурно-процессуальной анизотропностью самой отражательной системы, вследствие чего необходимым условием и принципом порождения пространственности является анизотропное искажение принимаемых воздействий. В итоге становится понятно, что «процессуальность» психического как объект и предмет исследования непосредственным образом зависит от того, какой смысл вкладывает

---

<sup>3</sup> Прошу прощения за вынужденный повтор (см. парадокс 6 во вводной главе).



исследователь (его мышление) в понятие пространственности окружающего мира и в конечном счете в понятие пространства как категории исследовательского мышления (Панов, 2004).

В самом общем виде и под условными названиями<sup>4</sup> целесообразно выделить по крайней мере три такие парадигмы понимания времени как объекта исследования.

*Практическая парадигма*, когда мышление человека не отягощено рассуждениями и рефлексией того, что есть пространство и время как реальности, требующие восприятия, осмысления и познания. Человек, как субъект-наблюдатель, не выделяет себя из окружающего мира и событий, в нем происходящих, поскольку он еще не наблюдает событий, не живет в них, а живет ими, проживает их. Поэтому для такого человека-субъекта «время» как объект восприятия и познания не существует, потому что он не субъект познания, а субъект действия (жизнедействия). Или, другими словами — в аристотелевских понятиях, — реализация его энтелехии (спонтанной действительности) ограничена его биологической сущностью. Бытие времени и человек как субъект бытия времени онтологически (в своем собственном бытии) совпадают друг с другом и потому в познавательном (гносеологическом) смысле не существуют.

*Физикально-абсолютная парадигма* мышления, когда пространство и время мыслятся как самостоятельные и даже обособленные друг от друга реальности окружающего мира. Эти реальности представляются (осмысливаются) человеком как своеобразные абсолютные вместилища, в которых (а) находятся тела (живые и неживые объекты разного масштаба) и, соответственно, происходят те или иные события и (б) свойства которых не зависят от свойств объектов (событий), их заполняющих, а также и от свойств субъекта-наблюдателя. В качестве эмпирического основания для выделения пространства и времени в качестве объекта познания выступают непосредственно-чувственные данные, подтверждаемые непосредственно практической (предметной) деятельностью человека и абстрагированные от реального процесса их восприятия и тем самым от самого наблюдателя. Например, согласно непосредственным данным зрительного восприятия, Земля относительно Солнца неподвижна и имеет плоскую поверхность, но Солнце, звезды и Луна движутся относительно поверхности Земли (и, естественно, наблюдателя, находящегося на ней). Субъект-наблюдатель неподвижен. Пространство и время прямолинейны<sup>5</sup>. В предельной форме этот способ мышления (парадигма мышления, если хотите) нашел свое выражение: в античной философии — в апориях Зенона, в математике — в геометрии Евклида, в античной астрономии — в геоцентрической системе мироздания (Птолемей), в физике — в классической (механистической) физике (Ньютон, Галилей), в астрономии Нового времени — в гелиоцентрической системе мироздания, в философии Нового времени и позже — от «правил для ума» Декарта до постулирования Кантом пространства и времени в качестве априорных

---

<sup>4</sup> «Условные» — потому что в истории философии и методологии аналогичные этапы человеческого мышления носят разные названия.

<sup>5</sup> Вследствие ограниченного объема текста и чтобы не усложнять цепочку наших рассуждений, я опускаю античные и древневосточные учения о «колесе времени», поскольку они требуют более подробного и специального анализа.

категорий нашего мышления, наконец, в психологии — в классических теориях восприятия пространства, времени и движения (Вундт, 1912; Сеченов, 1947; Helmholtz, 1896; Hering, 1879 и др.) и их современных вариациях (Грегори, 1963; Рок и др.), а также в психофизике. Бытие времени здесь абстрагировано от бытия пространства и от реального бытия субъекта-наблюдателя и не зависит от последнего.

*Физикально-относительная парадигма* (способ мышления), когда пространство и время представляются как реальности, которые физически (в данном случае — объективно) не существуют раздельно друг от друга, а, напротив, образуют своеобразную взаимосвязанную «непрерывность» (континуум). Причем пространственно-временные свойства этого континуума существенным образом зависят от пространственно-временных, гравитационных, динамических и тому подобных свойств заполняющих их объектов и (!) от скорости движения субъекта-наблюдателя. Бытие времени рассматривается как четвертая координата единого пространства-времени (Минковский, 1935). В микро- и мегамасштабах пространство-время бытия характеризуется криволинейностью, в пределе доходящей до спиралевидности. В дополнение к линейным взаимодействиям (предмет и исходная предпосылка классической физики) приходит представление о полевых взаимодействиях. Этот способ мышления нашел свое яркое выражение в теории относительности Эйнштейна и других вариантах неклассической физики. Принципиально, что именно здесь открылась ограниченность человеческого восприятия и мышления для познания пространственно-временных свойств бытия. Появляется осознание зависимости познания пространственно-временных свойств бытия от масштаба пространственно-временных характеристик бытия самого субъекта-наблюдателя и вышеуказанной дискурсивной ограниченности человеческого мышления. Противоречие между указанной ограниченностью парадигмального мышления и бесконечной континуальностью свойств физической реальности как объекта исследования привело, как известно, к появлению разного рода физических парадоксов и таких принципов, как принципы неопределенности, дополнительности и эффекта наблюдения (Гейзенберг, 2004; Бор, 1961 и др.).

Однако, возвращаясь к психологии, именно этот способ мышления послужил парадигмальным основанием для концептуализации перцептивных феноменов в качестве эмпирических оснований гештальтпсихологии и оформления ее в самостоятельное направление в психологии (Осгуд, 1975; Koffka, 1936; Wertheimer, 1925 и др.). Частично и в определенном смысле этот же способ мышления нашел свое проявление в экологическом подходе к восприятию Дж. Гибсона (1988) — принципы инвариантности и экологической валидности.

Для деятельностной парадигмы (способа мышления) основополагающим становится принцип обусловленности психических актов деятельностью субъекта, что применительно к восприятию в наиболее развитой форме было разработано в понятиях перцептивного действия (Леонтьев, 1972; Величковский, 1982; Зинченко, Вергилес, 1969 и др.) и оперативного образа (Ошанин, 1998). А в другой ипостаси этой парадигмы в качестве исходного принимается принцип субъектности, что послужило основанием для выделения субъектно-деятельностного направления реализации деятельностного подхода (Рубинштейн, 2003; Абульханова-Славская, 1973; Брушлинский, 1994; и др.). В этой логике «время бытия субъекта» становится продуктом становления системы «бытие — человек», которая в нашем случае конкретизируется

в виде системы «бытие времени (пространства-времени) — бытие субъекта отражения времени (как носителя активности, деятельности, личностных, перцептивных и иных психологических свойств)».

Несмотря на явные различия перечисленных парадигм понимания и изучения времени как предмета психического отражения, их все (за исключением первой) объединяет изначальная отягощенность (опосредованность) физикальными представлениями и понятиями о времени, пространстве, движении, скорости, которые по сути являются различными продуктами психического отражения объективного пространства-времени реального бытия, абстрагированных от непосредственного процесса восприятия и условий его осуществления (Миракян, Панов, 1985; Панов, 1998). И это понятно, потому что объективность указанных понятий пространства и времени подтверждалась физикой и математикой, как образцами и вершинами естественно-научного мышления. Однако, как было сказано выше, даже сами физики на методологическом уровне сталкиваются с неопределенностью этих понятий, о чем свидетельствует вышеприведенная просьба А. Эйнштейна к Ж. Пиаже специально исследовать психологическое формирование понятий и восприятий времени и скорости.

В чем же причина вышеприведенных методологических проблем?

\*\*\*

Дело в том, что в научной психологии мы изучаем не психику как таковую, а именно разнообразные ее проявления (частичные феномены), в которые она «облачена» в зависимости от способа полагания, то есть мышления (как модница облачает себя всякий раз в разные одежды). И в зависимости от особенностей исследовательского мышления мы будем фиксировать психику (в качестве объекта и предмета исследования) «облаченной в одежду» тех или иных своих феноменальных проявлений, но не собственно психику как таковую, которая, проявляясь в каждом из своих феноменов, тем не менее, не сводится ни к одному из них (Панов, 2011).

Более того, человеческий способ мышления, с одной стороны, всегда ограничен теми эмпирическими данными человеческого восприятия, на которых построены понятия и логика этого мышления. Замена одних эмпирических данных, используемых в качестве исходных предпосылок способа мышления, на другие эмпирические данные приводит, как известно, к изменению и способа мышления, и картины мира, воссоздаваемой с помощью данного способа мышления. Для примера достаточно вспомнить Лобачевский versus Евклид, Эйнштейн versus Ньютон и т.д. С другой стороны, для человеческого мышления характерна такая дискретность отображения физического или психического миров в представлениях и понятиях, которая вследствие абстрагированности от отображаемой в них реальности приводит к противоречивым суждениям.

Но в методологическом плане в той же ситуации находится и физика. В зависимости от того, какой способ мышления выбирается (формируется, если хотите), — те виды физической реальности и те их фундаментальные и частные закономерности будут открываться исследователю. Изменение способа мышления (парадигмы, если хотите) меняет и вид исследуемой физической реальности и устанавливаемые исследователем ее законы. Причем, как и в случае с психикой, собственно объективная

физическая реальность богаче любых своих отдельных феноменов и закономерностей и не сводится к ним.

Существуют по крайней мере две наиболее общие парадигмы и, соответственно, два способа<sup>6</sup> полагания психики в качестве объекта исследования (Миракян и современная психология восприятия, 2010; Миракян, 1975; 1999, 2004; Панов, 1998, 2004). В основе господствующего до сих пор способа лежит картезианская логика. Согласно этой логике, психика в качестве объекта исследования эксплицируется в апостериорной форме, то есть как эмпирическая фиксация некоего психического явления в ставшей своей форме — в виде продукта состоявшегося, свершившегося психического процесса. Именно этот способ выражен в знаменитом кредо Декарта: «мыслию — следовательно существую» (сначала частный продукт психического процесса в ставшей форме — «мыслию», а затем вывод о более широкой реальности бытия — «существую»). Другой способ своими корнями восходит к аристотелевской логике, согласно которой психика существует в двух формах бытия: «бытия в возможности» и «бытия в действительности». Нетрудно понять, что психика в форме «бытия в действительности» — это и есть та форма психической реальности, которая фиксируется в нашем опыте и посредством опыта и потому соответствует картезианской, апостериорной логике полагания психики в качестве объекта исследования. Если же следовать аристотелевской логике, то психика существует не только в актуальной (проявленной) форме апостериорно эксплицированных психологических функций и свойств человека и не только в превращенной, опредмеченной (в свойствах окружающей среды) форме своего актуального и потому апостериорного (действительного) существования, но и в априорной форме — в форме «бытия в возможности».

Это возможно в том случае, если в качестве системообразующего принципа, объединяющего «человека» и «окружающую его среду» в единую становящуюся систему «человек — окружающая среда», выступает принцип анизотропного формопорождения, в котором объединены принцип образования анизотропных отношений и принцип формопорождения (самопорождения—самосохранения—саморазрушения форм бытия), обуславливающие, в частности, трансцендентальный подход к психологии восприятия и к изучению психики как особой формы бытия (там же), что является пятой предпосылкой наших рассуждений. Необходимым условием реализации принципов анизотропности и формопорождения во взаимодействии двух и более форм бытия является их единость, содержащая их взаимное структурно-функциональное различие. В качестве иллюстративного примера анизотропности, порождающей новую форму физического бытия, можно привести возникновение искры (или молнии), порождаемое различием потенциалов в едином электрическом поле. Примером анизотропности как «единости, содержащей в себе различие», порождающей психическую реальность, может служить структурная симметрия строения и одновременно функциональная асимметрия работы парных органов чувств у человека и других биологических видов живых существ. Но чтобы эта анизотропность могла реализовать себя как процесс порождения психической

---

<sup>6</sup> На самом деле их три. Опуская подробности, первые два, о которых в данном случае идет речь, можно условно обозначить как апостериорный и априорный способы, а третий — как конвенциональный, имеющий в своей основе договоренность о том, что будем понимать под психикой как объектом изучения (см.: Шуман, 2002).

реальности в виде, например, пространственных ощущений, она должна принимать воздействие со стороны окружающей среды, причем это воздействие в свою очередь должно находиться в анизотропном соотношении с состоянием рецепторного поля, принимающего это воздействие.

В итоге можно сказать, что идея, необходимость и научная значимость книги Р.М. Нагдяна «Очерки метафизической психологии (2013)» обусловлены методологически-анизотропным отношением между психологией и физикой, складывающимся в контексте общности их методологических поисков на современном этапе научного мышления.

## **Выводы к главе 1**

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы.

Психика как явление, подлежащее исследованию, всегда предстает перед исследователем в виде феноменологической данности (реакций, ощущений, образа, процессов, состояний, поведения и др. психических феноменов), т.е. со стороны продукта уже свершившегося или осуществляющегося психического акта. Поэтому эксплицировать собственно психику в качестве предмета исследования и, соответственно, изучать ее в форме непосредственно данной психической реальности (образа, процесса, состояния и т.д.) невозможно. По той причине, что наш способ мышления при таком подходе будет ограничен рамками гносеологической парадигмы, каждый раз возобновляя картезианскую, вещную логику «продуктного» способа определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Но мы можем сделать объектом исследования условия, необходимые и обеспечивающие возможность порождения действительной формы существования психики в виде той или иной психической реальности, т.е. перейти в онтологическую парадигму исследования. Дело, как говорится, «за малым»: понять, на каких исходных основаниях и каким образом должна строиться логика исследования, предметом которого является не сама «психическая реальность», а «условия», обеспечивающие возможность ее порождения в непосредственном психическом процессе (акте). Как показывают ранее проведенные исследования А.И. Миракяна (1999, 2004), эти основания должны иметь трансцендентальный характер по отношению к психической реальности, подлежащей исследованию. В качестве одного из таких оснований он предлагает рассматривать принцип анизотропности (образования анизотропного отношения). Наши исследования (Панов, 1996, 1998, 2004) показывают, что необходимым условием для этого должно быть онтологическое определение психики — как природной формы бытия, обретающей актуальную (действительную) форму своего существования в процессе становления (формопорождения) системы «субъект психической реальности (например, человек) — окружающая среда», которая тем самым становится онтологическим субъектом формопорождения психической реальности как формы бытия и как предмета исследования психики.

Но перед этим, осуществляя методологический анализ постановки и изучения проблем восприятия, мы неизбежно сталкиваемся с необходимостью определить свое «парадигмальное» отношение к деятельностному подходу, что обусловлено, по крайней мере, следующими причинами.

Во-первых, наибольшее число исследований восприятия проведено в нашей стране в рамках деятельностного подхода. Во-вторых, исследования оперативного образа под руководством Д.А. Ошанина показали, что пространственные характеристики одного и того же «объекта восприятия» могут восприниматься в предметном действии с ним *по-разному* — в зависимости от задачи данного действия и условий его выполнения. Оказывается, что необходимым условием успешности предметного действия является функциональное искажение (деформация) пространственных свойств и отношений «объекта восприятия», выступающего предметом данного действия. В-третьих, начиная с работ Дж. Гибсона по «экологической оптике», стало происходить своеобразное концептуальное размывание таких базовых для психологии восприятия концептов, как «объект восприятия» и «перцептивный образ», а также к использованию в качестве исходной предпосылки изучения восприятия отношения «субъект жизнедеятельности — среда обитания» вместо гносеологически обусловленного отношения «субъективный (перцептивный) образ — объект восприятия». Остановимся на этом немного подробнее.

*Глава 2* **ПАРАДИГМАЛЬНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КОНЦЕПЦИЙ  
А.Н. ЛЕОНТЬЕВА, Д.А. ОШАНИНА И ДЖ. ГИБСОНА:  
ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ  
ПОНИМАНИЯ ОБЪЕКТА ВОСПРИЯТИЯ И ЕГО ОБРАЗА**

**2.1. Парадигмальная интерпретация понимания образа в трудах  
А.Н. Леонтьева и Д.А. Ошанина: гносеологический и онтологический  
аспекты<sup>1</sup>**

**В** последние десятилетия проблема образа и психического отражения как бы потеряла свою актуальность для российских психологов и сместилась из центра психологических дискуссий на периферию психологических исследований. Между тем в 60–70-е годы прошлого столетия без проблемы психического образа и процессуальных механизмов его порождения психология как наука не мыслилась. И это естественно, потому что на протяжении более чем ста лет именно эта проблема выступала своеобразным «пробным камнем» для проверки жизнеспособности и адекватности большинства психологических теорий.

Чтобы не перегружать текст, позволю напомнить лишь основные этапы эволюции проблемы образа.

В самом общем виде понятием «образ» обозначают, как известно, результат отражения объекта (или объективной действительности) в сознании человека. Под «отражением» при этом чаще всего полагают познавательные (перцептивные, мнемические и интеллектуальные) процессы психического отражения.

Одно из важнейших перцептивных представлений об образе — это понятие о сетчаточном (ретинальном) образе. На этом представлении в совокупности с представлением о моторном (мышечном) ощущении собственных движений наблюдателя (глаза, головы, всего тела) построены такие фундаментальные проблемы, как восприятие пространственных и динамических свойств объекта, а также константность восприятия этих свойств. Логика построения проблем восприятия на основе постулирования сетчаточно-моторного (сетчаточно-мышечного) образа объекта уходит своими корнями в работы Декарта, хотя собственно психологическое оформление получила в работах Гельмгольца, Вундта, Сеченова, Маха, Титченера, Шеррингтона и многих других представителей классической и в некоторых случаях современной психологии и физиологии зрения.

Несмотря на различия во взглядах, общим для этих исследователей, согласно проведенному А.И. Миракьяном (1999, 2004) анализу, является то, что исходным методологическим основанием для них выступает логическая триада: «объект — сетчатка глаза — образ», которая в развернутом виде предстает как «данность пространственных характеристик объекта — данность его (их) отображения на рецепторном

---

<sup>1</sup> По материалам публикации: *Панов В.И.* А.Н. Леонтьев и Д.А. Ошанин: гносеологический и онтологический подходы к проблеме образа // Д.А. Ошанин и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д.А. Ошанина / под ред. В.И. Панова и Н.Л. Мориной. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008. С. 104–113.

поле (например, сетчатки) или в траектории прослеживающего («ощупывающего») движения наблюдателя — данность перцептивного образа этого объекта».

Гештальтпсихологи изменили компонентный состав этой триады, постулировав изоморфное соответствие между структурами физического поля, поля мозговых структур и феноменального поля восприятия, но оставив при этом исходную данность указанных компонентов.

Понятно, что самым интересным в проблеме перцептивного образа является проблема процессуальных закономерностей и механизмов его формирования. Эта проблема в той же логике решается посредством эмпирической фиксации процессуальных стадий (срезов) и операциональной динамики, которая характеризует последовательное преобразование физических параметров объекта в направлении от «объекта» к его «образу» на сетчатке глаза (если речь идет о зрительном восприятии) и далее в перцептивном образе, представлении и даже понятии. В этом русле работали такие психологи, как Н.Н. Ланге, Л.М. Веккер, Б.Ф. Ломов и др.

Несколько иное направление проблеме формирования образа было дано представителями «деятельностного подхода» в психологии восприятия. Работами А.Н. Леонтьева и его сотрудников, с одной стороны, был подтвержден принцип требуемого соответствия в виде *принципа уподобления*, а с другой стороны, смысловая значимость объекта восприятия для воспринимающего их деятельностного субъекта привела к необходимости подчеркнуть такую особенность восприятия, как его *пристрастность* и обусловленную ею искаженность свойств объекта восприятия, отраженных в образе. Здесь же были введены понятия «перцептивного действия», «чувственной и биомеханической ткани», «формообразования» и «порождения образа». Но осталась исходная данность (точнее — заданность) объектных свойств как «прообраза» того, что *должно* быть отражено в образе.

И это не случайно, потому что деятельностный подход к восприятию, как другие перечисленные выше, строились в рамках господствующей тогда (да и ныне тоже) *гносеологической парадигмы* полагания объекта и предмета изучения в исследованиях восприятия (Миракян, 1999, 2004). Отличительной чертой этой парадигмы является то, что исходным, методологическим основанием для определения логики и предмета исследования выступают:

- гносеологическое отношение «субъект–объект» в качестве исходной предпосылки для определения объекта и предмета исследования;
- заданность пространственных и иных свойств объекта восприятия («имплицитная самость» свойств объекта);
- принцип (логическое требование) адекватности, то есть соответствия отражаемых в перцептивном образе свойств объекта его объективным, гносеологически заданным свойствам.

Согласно данному принципу, если в процессе восприятия обнаруживалось искажение и нарушение отражаемых свойств объекта, то эти данные рассматривались как ошибочные и потому требующие коррекции (Миракян, 1999). И поэтому в логике деятельностного подхода к восприятию (т.е. гносеологической парадигмы) естественно было вслед за Р. Декартом и И.М. Сеченовым ввести «принцип уподобления», который А.Н. Леонтьев постулировал как процессуальный принцип формирования психического образа. Обобщая позицию А.Н. Леонтьева, С.В. Маланов (2006, с. 106) озвучивает этот принцип следующим образом: «В действиях



на основе ориентировочных операций порождается и развивается образ окружающего мира путем активного «уподобления» движения органов чувств предметному окружению. По мере формирования образа мира, в свою очередь начинает предопределять протекание действий и ориентировать их в процессе реализации»<sup>2</sup>.

Итак, по А.Н. Леонтьеву, формирование образа требует от органов чувств таких его движений (моторики, идеомоторики), которые следуют за «контуром» воспринимаемого объекта. Владимир Петрович Зинченко здесь сказал бы, что это «живое движение», но, следуя принципу уподобления, я бы добавил — живое движение по контуру объекта восприятия.

Речь, конечно же, не идет о точном до копии воспроизведении контура (формы) воспринимаемого объекта. Иллюстративно, по аналогии здесь ближе ощупывание объекта с помощью зонда, как пример — это слепой, ощупывающий палкой границу тротуара.

Более того, в данном случае нам и не важно, с какой степенью точности воспроизводится при уподоблении контур воспринимаемого объекта. Можно даже принять принцип уподобления *не механистически* — как указание на механизм и траекторию перцептивного движения, а *метафорически* — как некое общее направление исследовательского размышления о проблеме образа.

В данном случае для нас важно иное. Сама мысль об *уподоблении* и ее изначальное постулирование означает *предварительное, априорное* знание того, что есть объект как **нечто**, чему надо уподобляться, то есть воспроизводить себя в форме этого нечего. Другими словами, имеется изначальное постулирование того, что еще только должно быть воспринято. Это изначальное постулирование означает гносеологическую **заданность** объекта восприятия по отношению к субъекту восприятия.

В качестве примера можно привести «простое» виртуальное исследование, поставив вопрос: как происходит процесс восприятия «квадрата»? Но как только мы сказали «квадрат» (а не «треугольник», не «круг»), мы тем самым сказали, что у «квадрата» как объекта восприятия «равные стороны», «равные углы», да еще «прямые углы» и т.д. Но это означает, что процесс непосредственного восприятия этого «квадрата» *уже произошел ранее*, иначе откуда бы мы знали, что у квадрата, как объекта восприятия, равные стороны и углы? Значит, мы описываем «квадрат» как «квадрат» на основе ранее сформировавшихся его зрительных образов. И тогда «процесс восприятия квадрата», как предмет нашего виртуального исследования, предстает как процесс, заключенный между «квадратом как объектом восприятия», то есть ранее сформировавшимся, гносеологическим «образом квадрата» как фигуры с равными сторонами и углами — с одной стороны, и непосредственно формирующимся его актуальным зрительным образом (здесь и теперь) — с другой. В итоге, в логическом плане «процесс восприятия квадрата» оказывается заключенным между двумя образами «квадрата», каждый из которых является продуктом уже свершившегося психического процесса, то есть между продуктами двух психических процессов, которые осуществились в разное время. Но это означает, что собственно актуальный процесс непосредственного восприятия «квадрата» в нашу логическую схему исследования *не попадает*, потому что в рамках этой схемы мы исследуем соотношение между двумя продуктами двух разных психических процессов. Если же

---

<sup>2</sup> Невольно возникает вопрос: а кто будет ориентировать — гомункулус?

при этом вспомнить, что «процесс в продукте умирает», то становится понятным, что такая традиционная (гносеологическая) схема полагания процесса восприятия в качестве предмета исследования не позволяет нам проникнуть в его процессуальные механизмы, потому что собственно актуальный процесс восприятия, как было сказано, в логическую схему нашего исследования не попадает.

Сам Алексей Николаевич, наверное бы, возразил нам: а как же иначе? — Ведь изначально признание наличия у объекта пространственной формы — это просто признание объективной реальности окружающего мира. Да, конечно, объект восприятия — это объективная реальность, данная нам в ощущениях и т. д. Но это философское, а точнее — гносеологическое, определение объекта восприятия в логике извечного гносеологического вопроса о соотношении сознания и бытия, то есть в логике отношения «сознание–бытие», конкретизированного в нашем случае до отношения «субъект восприятия (образ) — объект восприятия (прототип образа)». Кстати, это та гносеологическая априорность, для обозначения которой А.И. Миракян был вынужден ввести особый термин — «имплицитная самость» объекта восприятия.

Для дальнейшего анализа цитирую А.Н. Леонтьева: «*психическое отражение*, в отличие от зеркального и других форм пассивного отражения, является субъективным, а это значит, что <...> в его определение входит человеческая жизнь, *практика* и что оно характеризуется движением постоянного переливания объективного в субъективное» (Леонтьев, 1975, с. 54).

Здесь примечательны два момента:

1) «переливание объективного в субъективное», что даже без комментариев делает понятным, что в качестве исходной посылки выступает отношение «субъект восприятия — объект восприятия»;

2) субъект восприятия — это субъект практики, но практики как критерия истины, то есть познания. И потому восприятие, по Леонтьеву, должно обеспечивать соответствие образа объективным, то есть *уже познанным* (гносеологическим — мы сказали выше), характеристикам объекта восприятия, и потому образ объекта по Леонтьеву — это образ с уже познанными, известными свойствами. И потому «практика» как «деятельность субъекта» берется Леонтьевым не как действительная практика предметного действия, а как логическая предпосылка, схема для анализа перцептивного действия.

Хотя сам Алексей Николаевич возражал против механистического понимания отношения «субъективный образ — отражаемая реальность как объект восприятия»: «Положение о том, что психическое отражение реальности есть ее *субъективный образ*, означает принадлежность реальному субъекту жизни» и то, что «связь образа с отражаемым не есть связь двух объектов <...> и не схватывается отношением “модель — моделируемое”» (там же, с. 55). И далее он разъясняет: «понятие субъективности образа включает в себя понятие *пристрастности* субъекта. Психология издавна описывала и изучала зависимость восприятия, представления, мышления от того, “что человеку нужно”, — от его потребностей, мотивов, установок. Очень важно при этом подчеркнуть, что такая *пристрастность* сама объективно детерминирована и выражается не в неадекватности образа (хотя и может в ней выражаться), а в том, что позволяет активно проникать в реальность. Иначе говоря, субъективность на уровне чувственного отражения следует понимать не как его

субъективизм, а скорее как “субъектность”, то есть его принадлежность деятельному субъекту» (там же, с. 55–56). Как видим, Леонтьев признает возможность пристрастного и в этом смысле неадекватного психического отражения реальности в субъективном образе, но для него подобная неадекватность предстает как артефакт, как следствие субъектности, принадлежности субъективного образа деятельному субъекту, то есть субъекту действия.

В отличие от этого, гносеологически обусловленного, как я полагаю, подхода Алексея Николаевича Леонтьева, Дмитрий Александрович Ошанин рассматривает гносеологическую неадекватность образа в виде функциональной его деформации (искажения объективных свойств объекта восприятия) в качестве необходимого следствия того, что образ формируется в предметном действии. Более того, такая деформация образа является необходимым условием успешного выполнения данного предметного действия, то есть его функциональной адекватности. Иными словами, Ошанин вводит формирование образа в контекст бытия предметного действия, вследствие чего адекватность образа в предметном действии определяется не гносеологически обусловленным знанием о свойствах объекта восприятия, а функциональной необходимостью отражать и «выпячивать» в образе только функционально необходимые свойства объекта восприятия как предмета действия с ним. В этом смысле можно говорить о том, что, в отличие от Д.А. Леонтьева и его последователей, Дмитрий Александрович Ошанин вводит онтологический аспект в формирование перцептивного образа.

Данное отличие определяется следующим. Для А.В. Запорожца, А.Н. Леонтьева и их последователей акт восприятия совпадает с перцептивным действием, которое по сути представляет собой субстанциональную основу для процесса формирования и порождения образа и которое обеспечивает адекватность (требуемое соответствие) отражаемого объекта его образу. Для Д.А. Ошанина же предметное действие выступает, на мой взгляд, в качестве своеобразной онтологической формы, посредством которой образ, формируемый в процессе восприятия, обеспечивает адекватность и успешность действий, производимых не просто воспринимающим, но действующим(!) субъектом.

Анализируя различие в понимании «предмета действия» А.Н. Леонтьевым и своим его пониманием, Д.А. Ошанин говорит (1999, с. 99): «Дело, однако, в том, что понятие предмета как “то, на что направлен акт”, можно понимать:

- либо как то, что имеет быть достигнуто при помощи акта, то есть как цель акта, преследуемый им результат (фр. “objectif”, ср. у А.Н. Леонтьева “предмет (цель)”, “предмет (непосредственный результат)”<sup>3</sup>;
- либо как то объективное, на чем результат имеет быть достигнут, то, что имеет быть преобразовано в результат, что в некотором смысле противостоит цели действия, предмет в его непосредственной данности (фр. objet, нем. Gegenstand).

Как следует из сказанного выше, мы употребляем термин “предмет действия” (объект) во втором смысле, предпочитая в первом случае говорить “цель действия” или “преследуемый действием результат”».

Как видим, предмет как объект действия и, соответственно, как объект восприятия понимается этими авторами по-разному. Для А.Н. Леонтьева — это объект

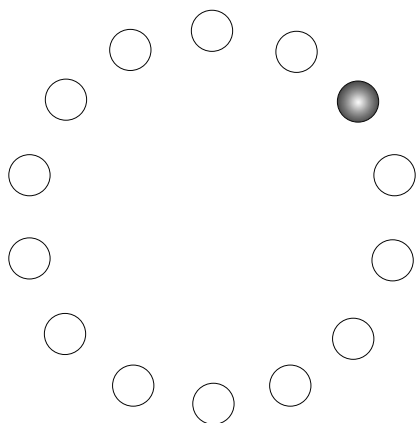
<sup>3</sup> Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 37.

в данности его свойств, которые затем могут и/или должны быть преобразованы в соответствии с целью действия. Для Д.А. Ошанина объект действия изначально преобразуем: «Для предметного действия — объект принципиально преобразуем. Как и любая преобразующая система, он функционально характеризуется некоторым количеством возможных состояний, которые могут быть либо статическими, либо динамическими» (Ошанин, 1999, с. 107). И в этом смысле объект для Ошанина до начала действия с ним характеризуется неопределенностью, возможностью находиться в разных состояниях, но не сам по себе, а в контексте осуществляемого по отношению к нему перцептивного акта, другими словами — в контексте бытия перцептивного акта. Эта неопределенность снимается оперативностью отражения, когда субъект предметного действия отражает объект восприятия (предмет действия) не в полном объеме его возможных (гносеологически известных) свойств и состояний, а лаконично, функционально избирательно и, более того, функционально деформируя (искажая) объективные его свойства в релевантные, функционально необходимые для выполняемого действия.

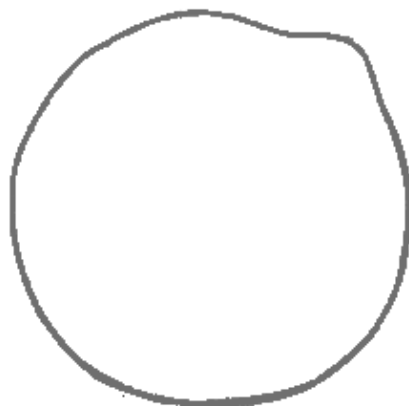
Д.А. Ошанин (там же, с. 105): «Весьма существенно не путать *оперативный* аспект понятия ССО (система “субъект–объект”. — В.П.) с *гносеологическим* аспектом того же понятия. Если в гносеологическом смысле в ССО совершается *познавательный процесс*, причем *познающему* субъекту противостоит *познаваемый* им объект, то в предметном действии имеет место *процесс материального преобразования объекта: преобразуемому* объекту здесь противостоит *преобразующий* субъект». Тем самым Ошанин рассматривает предметное действие в онтологическом ключе — как «форму бытия», осуществление которой требует от субъекта предметного действия преобразующего отношения к объекту, а это, в свою очередь, — субъективного соотношения гносеологически заданных (уже познанных) свойств предмета действия и результата их функционально искаженного отражения в оперативном образе.

В качестве примера позволю себе привести неопубликованные результаты исследования, проведенного Н.Л. Мориной и югославскими коллегами под руководством Д.А. Ошанина, по изучению восприятия пространственного расположения лампочек в ситуации имитации аварийного сигнала. Лампочки были расположены по кругу, задача испытуемого состояла в том, чтобы как можно быстрее нажать кнопку, когда вспыхивала лампочка (имитация аварийного сигнала), расположенная в верхней правой части круга (рис. 1). На рисунке эта лампочка выделена черным цветом, но в экспериментальных условиях она по цвету не отличалась от других лампочек. По завершении эксперимента испытуемых спрашивали: как расположены лампочки. Обычный ответ был: по кругу. Но когда их просили графически изобразить расположение, то они рисовали искаженный круг, добавляя к окружности «носик» на месте аварийной лампочки, т. е. выставляя «аварийную лампочку» за пределы общего круга расположения других лампочек (рис. 2). Интересно, что и те испытуемые, которые отвечали, что лампы расположены по кругу, и рисовали лампочки расположенными по кругу, то есть неискаженно, и те испытуемые, которые и отвечали, что лампочки расположены по деформированному кругу, и рисовали именно деформированную окружность, — с задачей эксперимента (быстро нажать кнопку на «аварийный» сигнал) справлялись плохо.

Возвращаясь вновь к нашей полемике А.Н. Леонтьев versus Д.А. Ошанин, необходимо отметить, что отличие в их позициях принципиальное. По А.Н. Леонтьеву,



*Рис. 1. Расположение лампочек на информационной панели. Для наглядности лампочка, которая играет роль «аварийного» сигнала, выделена черным. Но в экспериментальной ситуации все лампочки одноцветные*



*Рис. 2. Пример графического отчета испытуемого о том, как были расположены лампочки на информационной панели*

процесс восприятия как перцептивное действие обеспечивает адекватность формируемого образа объективно существующим, то есть гносеологически заданным, пространственным (или иным) свойствам объекта. Это означает, что по своей природе процесс восприятия должен обеспечивать *гносеологическую адекватность* образа его «объектному прообразу», которым является объект как гносеологически заданная (известная и, следовательно, уже отраженная в понятийном знании) данность объекта. Поэтому всякое искажение образа относительно отражаемого в нем объекта предстает либо как ошибка, либо как пристрастность (субъектность) образа, и в этом смысле — как нарушение природной функции восприятия *обеспечивать адекватное* отражение объекта и посредством этого — адекватные действия субъекта (жизне)деятельности.

По Д.А. Ошанину же, искажение (точнее, «деформация») в оперативном образе объективных, известных свойств объекта является не артефактом, не ошибкой, не нарушением природы восприятия, а напротив — функционально необходимым, природно присущим процессу восприятия свойством, только благодаря которому субъект получает возможность адекватного выполнения предметного действия по отношению к данному объекту. Суть оперативности психического отражения в том-то и состоит, что один и тот же объект должен отражаться в образе субъекта предметного действия одновременно и гносеологически адекватным, и функционально деформированным (искаженным). Именно эта двойная сопредставленность и взаимная соотнесенность гносеологически адекватного и функционально искаженного отражения объекта в оперативном образе предмета действия оказывается необходимым условием успешности выполнения требуемого предметного действия. Причем функциональное искажение объекта в оперативном образе может быть различным в зависимости от задачи выполняемого с ним действия.

Это означает, во-первых, что Дмитрий Александрович не подменяет природную субстанциональность психического отражения деятельностью субстанциональностью психического в человеке. А во-вторых, согласно его подходу, процесс восприятия по своей природе должен обеспечивать сначала *функциональную* адекватность образа, без которой невозможно успешное осуществление предметного действия в практическом плане. *Гносеологическая* же адекватность образа является продуктом познавательного (гносеологического) процесса, который тоже может рассматриваться как предметное действие, но специфически познавательное, а не предметно-практическое, каким являются, например, операторские действия или действия охотника, настигающего жертву. В-третьих, это означает, что в действительности концепция предметного действия и оперативного образа построена Д.А. Ошаниным в контексте онтологической парадигмы исследования психического отражения, хотя сам он не обозначал такого изменения исследовательской парадигмы.

## **2.2. Экологический подход к восприятию Дж. Гибсона: от данности «объекта восприятия» к «среде обитания» как объекту восприятия**

Независимо от указанных исследований А.Н. Леонтьева и Д.А. Ошанина и исторически раньше методологическая ограниченность концепта «объект восприятия» и необходимость отказа от него весьма убедительно были показаны в экологическом подходе к восприятию Дж. Гибсона (1998). Отличительной чертой этого подхода является изучение психических процессов, состояний и личности человека в естественных условиях и согласно своей естественной природе (без вмешательства психолога-исследователя). Этот подход дал толчок к постулированию системы «индивид–среда» в качестве исходного основания для определения области экопсихологических исследований, а также к введению в психологический словарь понятия «среда обитания» как совокупности средовых возможностей (условий), находящихся в отношении взаимодополнительности к жизненным потребностям индивида (Гибсон, 1988).

Необходимость разработки этого подхода (в первоначальном названии — экологическая оптика) возникла вследствие невозможности объяснения в рамках классических теорий восприятия тех особенностей и механизмов восприятия пространственных свойств и отношений, которые обнаруживаются в практической деятельности летчиков при взлете и посадке. Одной из основных причин указанной ограниченности классических теорий восприятия, по мнению Дж. Гибсона, является, во-первых, опора на экспериментальные данные, полученные в лабораторных условиях, и, во-вторых, использование физикальных (в нашей терминологии) представлений о величине, движении, скорости и тому подобных свойствах для описания реальных объектов восприятия в реальных условиях его осуществления.

Так, в методологическом плане Дж. Гибсон (1988, с. 32) справедливо подчеркивает: «Идея взаимосвязи животного и окружающего его мира не могла возникнуть в физических науках. Такие фундаментальные понятия, как “организм” и “окружающий мир” или “вид” и “среда его обитания”, нельзя вывести из понятий пространства, времени, материи и энергии — понятий, лежащих в основе всех физических наук». «Для психолога, — продолжает он, — не годятся те масштабы величин,

которыми оперируют в современной физике при описании мира (атомарный и космический). В психологии мы имеем дело с *предметами экологического уровня*, то есть *со средой обитания* животных и человека, потому что в процессе своей жизнедеятельности мы сталкиваемся с предметами, на которые можно смотреть, можно осязать, обонять или попробовать на вкус, а также с событиями, которые можно слышать» (там же, с. 34–35; курсив мой. — В.П.).

В теоретическом плане суть экологического подхода к восприятию, предложенного и разработанного Дж. Гибсоном, фиксируется в постулировании следующих исходных оснований, отличающих этот подход от классической психологии восприятия.

1. *Изменено представление о пространственных свойствах и отношениях окружающего мира как объекта зрительного восприятия.* Согласно Дж. Гибсону, человек и другие живые существа отражают в зрительном процессе не те пространственные свойства и отношения, которые нам известны из геометрии и физики (величина, удаленность, прямая, углы, плоскость и т.п.), а те свойства и отношения, которые обеспечивают возможность осуществления жизненно необходимых функций, отвечающих природе данного живого существа.

Окружающий мир, по Гибсону, представляет собой не «физический мир», свойства и отношения которого исследуют и измеряют физика, геометрия, химия и другие естественные науки, а «экологический мир», то есть «среду обитания», свойства и отношения которой непосредственно видит, ощущает, обоняет живое существо как представитель определенного биологического вида в реальных условиях его жизнедеятельности и в соответствии со способами этой жизнедеятельности.

Соответственно, окружающий мир как среда обитания и в качестве объекта восприятия будет выглядеть по-разному для разных видов живых существ. Муравей воспринимает окружающий его мир иначе, чем орел или дельфин. При этом в качестве объектов восприятия должны рассматриваться не отдельные пространственные свойства и отношения, а комплексы функционально и перцептивно различных «веществ (текстура, плотность, мягкость, шершавость и т.п.)», «поверхностей (ровная, с углублениями, вертикальная, горизонтальная и др.)», «вещественных сред (вода, воздух)», «компоновок, встроенных друг в друга», и т.д.

Следовательно, с экологической точки зрения необходимо исследовать восприятие непосредственное, а не опосредованное микроскопами, телескопами, фотографиями, рисунками и иными продуктами человеческой цивилизации.

Чтобы иметь возможность «экологического» описания восприятия, Дж. Гибсон ввел ряд понятий. Так, он пишет: «В связи с понятием структурных элементов окружающего мира мне представляется необходимым обратить внимание читателя на то, что более мелкие элементы содержатся в более крупных. Этот факт имеет принципиальное значение для излагаемой здесь теории, и поэтому я ввожу специальный термин: “встроенность” <...> При любом масштабе можно обнаружить, что одни формы содержат в себе другие. Любой элемент встроен в более крупный. Предметы являются составными частями других предметов» (там же, с. 34).

«Текстуру можно представить себе как структуру поверхности (последнюю следует отличать от структуры вещества, внешней оболочкой которого является эта поверхность). Речь идет об относительно тонкой структуре окружающего мира. Поверхности скал, вспаханной почвы, травы представляют собой скопление различных

элементов — кристаллов, комьев, стебельков травы, причем эти элементы встроены в более крупные» (там же, с. 57).

Аналогично с экологической (средовой) позиции Гибсон меняет понимание времени и движения как объектов непосредственного восприятия: «Главное внимание будет уделено изменениям, событиям и периодически повторяющимся явлениям того уровня физического мира, к которому относится земная поверхность. Я буду говорить об изменениях, событиях и последовательностях событий, а не о времени как таковом. Течение абстрактного, пустого времени лишено реальности для животного, хотя для физика это понятие представляет известный интерес. Мы воспринимаем не время, а процессы и изменения, последовательности. Внутри любого события существуют другие события, подобно тому как внутри всякой формы — другие формы. <...> При этом длительность действий животных сравнима с длительностью событий в окружающем мире. Элементарных, атомарных реакций здесь тоже не существует» (там же, с. 36–37).

«Движение в окружающем мире в действительности столь существенно отличается от движения, которое изучал Исаак Ньютон, что лучше представлять его себе *в виде изменения структуры*, а не как изменение положения точек; *в виде изменений формы*, а не координат; в виде изменений *в компоновке*, а не как движение в обычном смысле слова» (там же, с. 42; курсив мой. — В.П.).

Приведенные высказывания Дж. Гибсона хорошо показывают, что согласно его подходу свойства среды обитания в качестве объекта восприятия не существуют как абстрактные понятия типа «точка» или «прямая» в геометрии, а существуют, воспринимаются наблюдателем и описываются исследователем во взаимодополнении с эволюционно сформировавшимися органами восприятия, способом жизнедеятельности данного живого существа.

2. *Физическая модель оптического устройства глаза (по подобию фотокамеры) была заменена на экологическую модель освещенности объектов восприятия как компонентов среды обитания.* Классическая психология зрительного восприятия взяла за основу модель прохождения световых лучей и оптического изображения объекта восприятия на сетчатке глаза разработанную в физиологической оптике. Для нее характерно, что каждой точке пространства соответствует только один световой отраженный луч. Проецируясь на сетчатку глаза, он отображает на ней данную точку внешнего пространства. На это Гибсон возражает, что на самом деле, в реальных (не лабораторных!) условиях любая точка пространства отражает от себя бесконечное и вариативное множество световых лучей, и потому она представлена в зрительном восприятии не прямой проекцией на сетчатку глаза, а «инвариантом объемлющего светового потока».

3. *Произведен отказ от неподвижности глаза как необходимого условия для осуществления процесса восприятия. В качестве такого условия постулированы собственные движения глаза, головы и тела наблюдателя (локомоции).* Классическая психология восприятия требовала, чтобы изображение на сетчатке глаза в момент эксперимента было неподвижным<sup>4</sup>. В противном случае оптическая модель глаза не работает. Но, возражает Дж. Гибсон, в реальных, естественных условиях воспри-

---

<sup>4</sup> С этой целью, в частности, были изобретены подбородники, неподвижно фиксирующие голову наблюдателя, и даже микроприсоски, устанавливаемые на глазное яблоко для



ятие осуществляется при наличии и посредством собственного движения наблюдателя (его локомоции). Отсюда встает вопрос об экологической валидности экспериментальных методик и процедур, то есть о том, что они не должны искусственно (лабораторно) ограничивать и тем самым искажать проявления собственной природы наблюдателя в процессе зрительного акта.

4. В качестве *исходного основания для определения объекта восприятия выступает система «индивид — среда обитания»*, где в роли «индивида» оказывается наблюдатель как представитель определенного биологического вида с соответствующими ему возможностями к восприятию и действию, а в роли объекта восприятия выступает «среда обитания» как совокупность положительных и отрицательных возможностей для осуществления жизнедеятельности данного живого существа.

Дж. Гибсон особо подчеркивает, что «возможности окружающего мира — это то, что он предоставляет животному, чем он его обеспечивает и что он ему предлагает, — неважно, полезное или вредное. Нужно сказать, что в существительное “возможность” я вкладываю смысл, отличный от того, который вы можете найти в толковом словаре или в словаре математических терминов. Под ним я подразумеваю нечто, что относится одновременно и к окружающему миру, и к животному таким образом, который не передается ни одним из существующих терминов. Он подразумевает взаимодополнительность окружающего мира и животного» (там же, с. 18).

Отсюда следует, что понятием среды должна обозначаться не вся и не любая совокупность пространственных, социальных и иных отношений и свойств, в окружении которых находится индивид. Среда — это прежде всего те естественные условия обитания человека как биологического вида, которые непосредственно воспринимаются им как пространство его возможностей для тех или иных действий и которые поэтому находятся во взаимодополнительном соотношении к жизненным потребностям человека. Можно сказать, что среда как понятие — это абстракция нашего мышления, ибо, в отличие от объектов психического отражения в традиционной психологии восприятия, среда (средовые условия) не существует сама по себе. Она существует, как показывает Дж. Гибсон, только во взаимодополнении к перцептивным и поведенческим возможностям данного живого существа, то есть к тем способам действия по преобразованию пространственных отношений, которыми оно обладает и которые имеет возможность совершать благодаря своей собственной природе и свойствам окружающей среды.

Представление о среде как совокупности возможностей, взаимодополнительных к потребностям и возможностям данного индивида (или живого существа), означает, что одна и та же пространственная среда для разных видов живых существ и для разных индивидов предстает различной.

В дальнейшем, разрабатывая экологический подход к восприятию, Дж. Гибсон (1988) особо оговаривает несоответствие физического описания окружающего мира (как «объекта восприятия») действительному содержанию процесса восприятия. Отказываясь от описания окружающего мира через его физические свойства и отношения он описывает его как единство «среды», «вещества» и «поверхностей». (Заметим, что в нашей логике это тоже продукты восприятия, используемые

---

того, чтобы в экспериментальной ситуации исключить влияние собственных движений глаза на процесс восприятия. См.: Барабанщиков, 1990; Ярбус, 1995.

в качестве исходного основания.) Вследствие этого световой поток, по-разному объемля среду и отражаясь в ней, характеризуется такой вариативностью, в которой любому фрагменту окружающего мира соответствует тот или иной инвариант.

Постулирование априорного наличия такого инварианта светового потока — это то, что А.И. Миракян (1990) обозначил как постулирование «имплицитной самости» объекта. Только в классических теориях восприятия в роли этой самости рассматривались физические свойства объектов (форма, движение) или их феноменологические отношения (фигура–фон), а Дж. Гибсон в качестве таковой предопределяет указанный инвариант, оставляя открытым вопрос, посредством какого перцептивного механизма осуществляется первичное порождение существования этого инварианта.

При этом Гибсон (1988, с. 42) совершенно справедливо утверждает, что движение как объект восприятия — это не то движение, которое изучается в механистической физике: «Движение предметов в окружающем мире представляет собой явление совершенно иного порядка, нежели движение тел в пространстве. <...> Движение в окружающем мире в действительности столь существенно отличается от движения, которое изучал Исаак Ньютон, что лучше представлять его себе в виде изменений структуры, а не как изменение положения точек; в виде изменений в компоновке, а не как движение в обычном смысле слова». Однако, предлагая отказаться от представления движения как изменения пространственного положения точек, он опять же остается на продуктивных основаниях полагания предмета исследования, поскольку подменяет «точку» (как продукт восприятия) «формой» и «компоновку» (тоже продукт восприятия).

Существенно также отметить, что «Гибсон называл свою теорию “прямой”, “непосредственной”, подчеркивая тем самым, что главная задача заключается в установлении прямой, непосредственной связи между образами и инвариантами-стимулами. Никакого промежуточного процесса (нервного или психического), опосредствующего эту связь, с точки зрения Гибсона, нет» (Логвиненко, 1988, с. 11).

Поэтому Дж. Гибсон считает, что «неизменным объектам соответствуют определенные инварианты оптической структуры, которые сами по себе лишены какой бы то ни было формы, а любому движению объекта соответствует свое особое возмущение оптической структуры — перспективное преобразование» (Гибсон, 1988, с. 350). Описывая же процесс восприятия, он говорит, что «происходит просто извлечение либо факта совпадения строя с самим собой, либо факта его диспаратности по отношению к самому себе, причем последний встречается чаще» (там же, с. 351).

Произведенная Дж. Гибсоном критика физикальной парадигмы изучения зрительного восприятия и предложенная им экологическая парадигма оказали большое влияние на представления психологов о том, что и как надо исследовать в психологии восприятия и в других областях психологической науки. В частности, представление об экологической валидности экспериментальных методов и процедур (т.е. требования их соответствия естественным условиям протекания изучаемого психического явления) стало применяться в самых разных психологических исследованиях. Кроме того, представление о среде обитания как совокупности условий и возможностей, находящихся в отношении взаимодополнительности

к субъекту восприятия, послужило основой для психодидактической разработки понятия и концепции образовательной среды (Лебедева, 2000; Панов, 2000, 2004; Ясвин, 1997).

Оценивая экологический подход к восприятию Дж. Гибсона в контексте данной книги и в наших терминах, необходимо отметить, что этот исследователь сумел убедительно продемонстрировать ограниченность методологических возможностей гносеологической парадигмы при изучении непосредственного восприятия пространственных свойств и отношений в практической деятельности человека. Во-первых, он показал непродуктивность использования гносеологически заданных (уже познанных в физике и геометрии) пространственных свойств и отношений для концептуализации «объекта восприятия» при изучении непосредственного восприятия в естественных (экологически валидных) условиях жизнедеятельности человека. Во-вторых, он показал, что при изучении непосредственных процессов восприятия в естественных условиях необходимо вместо концепта «объект восприятия» использовать концепт «среда обитания». В-третьих, Дж. Гибсон отказался от гносеологически заданного отношения «субъект восприятия — объект восприятия» как исходной предпосылки для изучения непосредственного восприятия, сменив его на отношение «индивид как субъект жизнедеятельности — среда обитания, эволюционно сложившаяся для данного биологического вида». В сочетании с требованием изучать процесс восприятия «так, как он происходит сам по себе», то есть в естественных, экологически валидных для данного индивида условиях, это означает введение онтологического аспекта в качестве исходного основания для разработки своего экологического подхода к восприятию. Но, учитывая постулирование Дж. Гибсоном прямого соответствия между инвариантом светового потока (а значит, его изначальной заданностью) и продуктом его непосредственного восприятия, следует признать, что его экологический подход к восприятию скорее принадлежит гносеологической, чем онтологической парадигме.

Парадигмальное значение введения понятия «среда обитания» (или шире «окружающая среда») вместо гносеологической заданности физикальных свойств «объекта восприятия» определяется тем, что при этом происходит, образно выражаясь, смысловое размывание самого понятия «объект восприятия». Дело в том, что «среда как объект восприятия» отличается субъективной неопределенностью, потому что она характеризуется:

- сопредставленностью различных объектных свойств и отношений разной модальности;
- различной функциональной и субъективной значимостью сопредставленных свойств и отношений окружающей среды, подлежащих восприятию;
- тем, что количество и структурированность сопредставленных средовых свойств и отношений имеет субъективно относительный характер, так как зависит от состояния индивида, от выполняемого им действия (деятельности), от этнокультурной принадлежности и других индивидуально-психологических особенностей (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004).

Поэтому пространственные свойства «объекта восприятия» при таком «средовом» подходе к восприятию становятся относительными, так как начинают определяться не только и не столько собственными (объекта) свойствами, сколько свойствами данной зрительной системы, с одной стороны, и функциональными

потребностями человека как субъекта восприятия — с другой. «Объектом восприятия» при онтологическом подходе становится, как показывает В.А. Барабанщиков (2001, с. 111–112), сама «ситуация восприятия», включающая свойства и окружающего мира (среды), и самого субъекта восприятия:

«Объект восприятия — интегративное образование, включающее разнородные элементы индивида и среды, объединенные общностью места и времени их существования, объективными связями (причинно-следственными, генетическими, структурными, функциональными и др.) и отношениями, в том числе потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения. Речь идет о форме единства индивида и среды, которая неплохо описывается в терминах “ситуации” (Argale, Pumpham, Graham, 1981; Lewin, 1935; Magnusson, 1981), “жизненного пространства” или “мира” (Голд, 1990; Рубинштейн, 1973; Lewin, 1935; Uexkull, 1955), выражающих способ объединения разнонаправленных “сил” и потенциалов в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат индивиду. Это — его ситуация (мир), а не ситуация (мир) вообще. Объект-ситуация изначально противоречив и парадоксален: он включает в себя воспринимающего и, одновременно, противостоит ему как нечто внешнее, иное. Одной его стороной оказываются условия жизни, другой — их восприятие и оценка человеком, включенным в ситуацию. Логика развития объекта-ситуации основана на приоритете внутренних связей над внешними, преобладании центростремительных сил над центробежными, динамики над статикой. Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Соответственно объект восприятия оказывается и детерминантой (вернее, системой детерминант), и результатом активности субъекта».

Это означает, что в рамках онтологической парадигмы исходной предпосылкой для изучения процесса восприятия становится отношение «субъект восприятия — окружающая среда», а предметом изучения — условия и механизмы осуществления порождающего процесса восприятия как становление бытия порождаемой в нем и посредством него психической реальности (в виде образа, состояния и т. д.).

Более конкретному анализу парадигмальных особенностей изучения порождения движения, скорости и стабильности объектов окружающего мира на непосредственно-чувственном уровне восприятия посвящена следующая глава.

## **Выводы к главе 2**

Это означает, что, в отличие от гносеологической заданности пространственных свойств и отношений «объекта восприятия», в онтологическом плане (когда речь идет о реально происходящем актуальном процессе формирования образа) «объект восприятия» не может рассматриваться как гносеологическая данность (уже познанность) его свойств и отношений, ибо в актуальном процессе восприятия эти свойства еще не восприняты, не отражены. Поэтому переход к онтологическому рассмотрению формирования образа неизбежно приводит к своеобразному размышлению концепта «объект восприятия» вследствие неопределенности и функциональной относительности его свойств, которые будут отражены в образе данного «объекта восприятия». Следовательно, логика исследования актуального формирования образа «объекта восприятия» не может строиться на основе объективной (т. е.

уже познанной) данности пространственных свойств «объекта восприятия». «Объектом восприятия» при таком подходе становится не отдельный «объект восприятия (отдельные его свойства)», а совокупность пространственных свойств и отношений, отражение которых в непосредственном образе является необходимым условием для успешности выполнения конкретного предметного действия. Предметом же исследования становятся не механизмы, реализующие «принцип уподобления» и тем самым обеспечивающие адекватность «образа объекта восприятия» объективным характеристикам «объекта восприятия» (по А.Н. Леонтьеву), а перцептивные механизмы, обеспечивающие оперативность восприятия и соответствующую функциональную деформацию «объекта восприятия» в предметном действии (по Д.А. Ошанину) или же функциональную гибкость процессов восприятия, обеспечиваемую перцептивным искажением пространственных свойств и отношений на непосредственно-чувственном уровне восприятия (по А.И. Миракяну), т. е. их способность отражать один и тот же «объект восприятия» по-разному в зависимости от целей и условий осуществляемого с ним предметного действия.

Можно сказать, что в определенном смысле продолжением этой логики становится вопрос, который ломает всю предшествующую парадигму исследования проблемы образа. Это вопрос, который был поставлен Дж. Гибсоном и независимо от него А.И. Миракяном: а действительно ли пространственные или иные свойства объекта существуют для непосредственно воспринимающего их субъекта в объективном, гносеологически заданном (и потому изначально заданном) виде или же они порождаются, конструируются всякий раз (как «в первый раз», заново) в зависимости от задачи и условий предметного действия, осуществляемого данным субъектом?

### Глава 3 ИСТОРИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ КЛАССИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ К ВОСПРИЯТИЮ ДВИЖЕНИЯ И СТАБИЛЬНОСТИ ОБЪЕКТОВ: ОТ ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНЫМ ПРИНЦИПАМ<sup>1</sup>

#### 3.1. Основные подходы к изучению восприятия движения

Взаимодействие человека, как, впрочем, и других живых существ, с окружающей средой начинается с восприятия ее пространственных свойств и отношений, результаты которого затем опосредствуют его поведение в этой среде. Причем если первичный акт такого восприятия происходит на непосредственно-чувственном уровне психического отражения, то есть на уровне формирования ощущений, то протекание последующих перцептивных актов начинает опосредоваться результатами предшествующих перцептивных актов и предшествующего опыта восприятия более высокого уровня, то есть пространственных представлений и понятий. По этой причине различают ощущения, восприятия и представления как разные уровни перцептивного отражения пространственных свойств и отношений окружающего мира.

Проблемы восприятия пространственных свойств и отношений окружающего мира (величины, формы, движения объектов и стабильности видимого мира и др.) относятся к классическим проблемам психологии восприятия. Однако ни классической, ни современной психологии пока не удалось разработать единую теорию, способную объяснить многообразие (а порой и противоречивость) феноменов данного вида восприятия и раскрыть его процессуальные механизмы (Барабанчиков, 1990, 2000; Белопольский, 2007; Костелянец, Леушина, 1971; Миртов, 1983; Панов, 1998; Jung, 1972 и др.).

Это положение ставит перед необходимостью методологического анализа исходных предпосылок, предопределяющих основные подходы к исследованию этих проблем восприятия. В концептуальном плане целесообразно выделить четыре таких подхода: психофизический (включая квазиматематический), сетчаточно-моторный, феноменологический и операциональный (Панов, 1996)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> *Панов В.И.* Восприятие движения и стабильности окружающего мира: гносеологическая и трансцендентальная парадигмы // А.И. Миракян и современная психология восприятия : сб. материалов науч. конф. (30 ноября – 1 декабря 2010 г.) / под ред. Н.Л. Мориной, В.И. Панова, Г.В. Шуковой. М. : УРАО «Психологический институт» ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. С. 227–252. — Издание осуществлено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 10-06-14212г.

<sup>2</sup> Данное исследование было проведено в конце 1980-х и начале 90-х гг., поэтому в нем не представлены литературные данные по этой проблеме за последние 20 лет. Однако принципиальных изменений в подходах к этой проблеме за эти годы не произошло, не считая системно-генетического подхода к восприятию (Барабанчиков, 1990, 2000, 2002), который требует особого анализа (см. Панов, 1991).

Психофизический подход, как известно, направлен на изучение и описание количественных отношений между физическими параметрами объекта (стимула) и результатом его восприятия (ощущением, образом). Поэтому собственно процессуальные механизмы восприятия движения в предмет психофизических исследований не входят. Хотя есть ряд квазиматематических работ, в которых предлагаются различные математические интерпретации и описания процесса восприятия движения (Кликс, 1965; Логвиненко, 1985; Марр, 1987; Мещеряков, 1982; Ульман, 1983). Основной вывод, который следует из психофизических исследований, состоит в том, что в зависимости от разных факторов объекты могут восприниматься движущимися в условиях, когда они реально неподвижны, и, наоборот, неподвижные объекты в определенных условиях могут восприниматься движущимися (Грехэм, 1963; Креч, Крачфилд, Ливсон, 1975; Рок, 1980; Маск, 1986 и др.).

Сравнительный анализ сетчаточно-моторного (сетчаточно-мышечного) и феноменологического подходов показывает, что, несмотря на явные различия, их общей методологической чертой является перенос физического, механистического представления о движении (как изменении пространственного положения объекта относительно некоторой системы отсчета) на понимание процессуального содержания восприятия движущихся и неподвижных объектов. В то же время концептуальное различие этих подходов определяется ориентацией исследователя на принятие абсолютного или относительного характера пространства и движения. В свою очередь, это предопределяет выбор различных эмпирических оснований (фактов) для изучения и объяснения восприятия движения объектов и стабильности видимого мира.

При сетчаточно-моторном подходе в качестве подобных эмпирических оснований постулируется самоочевидность восприятия движения объекта при смещении проекции этого объекта относительно «пространства» неподвижной сетчатки глаза или же при прослеживании наблюдателем движущегося объекта глазами, головой, всем телом (Вундт, 1912; Мах, 1908; Сеченов, 1947; Титченер, 1914; Helmgoltz, 1896 и др.). Нетрудно заметить, что при таком подходе процесс восприятия движения исходно определяется относительно данности неподвижности или движения глаза или положения наблюдателя, выполняющих роль явной или неявной системы отсчета, и в конечном счете — относительно данности пространства, в котором находится наблюдатель и неподвижность которого постулируется изначально. Последнее, как известно, характерно для представления об абсолютном характере пространства. Эта же логика остается основополагающей и для многих современных исследователей, в частности для сторонников нейронно-детекторных теорий (Глезер, 1976; Грегори, 1970; Зенкин, Петров, 1979; Линдсей, Норман, 1974 и др.).

Представители феноменологического (первоначально гештальтистского) подхода, напротив, реализуют в своих исследованиях представление об относительности пространства, то есть о зависимости его свойств от свойств объектов, составляющих его структуру (Осгуд, 1975; Wertheimer, 1912; Duncker, 1929; Koffka, 1936 и др.). Соответственно, будет ли объект восприниматься в качестве системы отсчета и казаться движущимся или неподвижным, зависит от перцептивной организации феноменального поля, в частности, от его пространственно-временной структуры, результат восприятия которой предопределяет, какие именно компоненты этой структуры будут выступать в роли феноменальной системы отсчета.

В этом смысле движение и неподвижность как «объект восприятия» имеют относительный характер и не обладают той исходной заданностью, которая характерна для постановки проблемы восприятия движения в рамках сетчаточно-моторного подхода. Поэтому естественно, что в качестве эмпирических оснований сторонники феноменологического подхода постулируют исходную данность таких феноменальных результатов восприятия, как «фи-феномен», «фигура-фон», «хорошая фигура», «общая судьба» и т. п. Аналогичная постановка проблемы прослеживается и в более поздних работах, проводимых в рамках указанного подхода (Арнхейм, 1974; Валлах, 1974; Рок, 1980; Маск, 1986 и др.).

Физикальную отягощенность сетчаточно-моторного и феноменологического подходов пытаются преодолеть представители операционального подхода. Согласно их пониманию, восприятие движения возникает на основе более ранних перцептивных феноменов, чем «неподвижность» и «время». В качестве таковых они выделяют «интуицию обгона» (Пиаже, 1966), «текстуру» (Гибсон, 1988), «пространственную локализацию» (Величковский, 1982) и другие подобные феномены, постулируемые как исходная данность по отношению к восприятию движения и неподвижности.

Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на концептуальные различия сетчаточно-моторного, феноменологического и операционного подходов, в методологическом отношении все они принадлежат к общей парадигме изучения процессов восприятия.

Определяя предмет исследования, представители этой парадигмы рассматривают процесс восприятия движения объектов и стабильности видимого мира в логике гносеологического отношения «объект — субъект (образ)», для которого характерна данность его исходных компонентов. В первую очередь данность свойств объекта, подлежащих отражению: «движение» и «неподвижность» (объекта или системы отсчета), «форма» и «пространственная локализация» объекта, «фигура-фон», «текстура» и т. п.

Следует заметить, что относительно процесса восприятия, полагаемого в качестве предмета исследования, такая исходная данность объектных свойств возможна лишь в том случае, если они уже восприняты и представлены (идеализированы) в сознании исследователя, представлены в непосредственно-чувственной форме — в виде продукта процесса восприятия (ощущения, образа), и/или в мыслительно-опосредованной форме — в виде представления, понятия (о движении и других объектных свойствах), непосредственно-чувственной основой которых являются опять же продукты уже свершившегося процесса восприятия.

Поэтому при гносеологической (субъект-объектной) постановке вопроса: «Как воспринимается движение?» — процесс восприятия, полагаемый в качестве предмета исследования, оказывается заключенным между продуктами уже свершившихся актов восприятия: между «движением» как гносеологически заданным, то есть противостоящим «субъекту восприятия», отраженным ранее и уже познанным «объектом восприятия», и «движением» («неподвижностью») как актуальным результатом здесь-и-теперь свершившегося процесса восприятия (в виде ощущения, образа, представления и т. п.).

В итоге, рассуждения исследователей о том, что представляет собой процесс восприятия движения и его механизмы, остаются на абстрактно-логическом



уровне, на уровне дискурсивно-понятийных логических связей и отношений между продуктами уже свершившихся (ставших, как говорят философы) процессов восприятия. Сам же процесс восприятия, его непосредственно-чувственный уровень, на котором собственно и происходит *порождение* «движения» и других «пространственных свойств и отношений» как будущих продуктов восприятия, остается вне абстрактно-логического уровня анализа и рассуждений. И потому допродуктивный, собственно процессуально-порождающий уровень непосредственно-чувственного восприятия, осуществляющий порождение «движения», «неподвижности» и т.п. «пространственных» данностей как продуктов восприятия, остается вне предмета исследования и, следовательно, неизученным (Миракян, Панов, 1985; Панов, 1998).

И это не удивительно, поскольку в классических и современных исследованиях представление о восприятии движения формируется посредством абстрактно-логического переноса *понятийного* представления о движении на *непосредственно-чувственный* уровень процесса восприятия. Такой перенос является общей и традиционной особенностью образа мышления в *гносеологической* («продуктивной», физикальной, по выражению А.И. Миракяна) парадигме изучения восприятия пространственных свойств и отношений (Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004), включая восприятие движения объектов и стабильности видимого мира (Миракян, Панов, 1985; Панов, 1998).

Чтобы показать, что дискурсивно-понятийный (абстрактно-логический) способ описания движения как объекта восприятия, характерный для этой парадигмы, не случаен и имеет глубокие историко-философские корни, нами был проведен анализ известной с античных времен апории Зенона «Стрела», а также некоторых рассуждений И. Канта об относительности движения. Этот анализ показывает, что «продуктивная» часть рассуждений этих философов о движении и неподвижности объектов, по сути, воспроизводится в способе постановки и решения проблем восприятия движения и стабильности видимого мира как классической, так и современной психологией восприятия.

## **3.2. Гносеологические предпосылки, обуславливающие «продуктивный» характер понимания восприятия движения и неподвижности**

### ***3.2.1. Понимание восприятия движения и апории Зенона<sup>3</sup>***

Методологическая невозможность понять реальное движение вышеуказанным дискурсивным способом — через понятийную дискретизацию движения на отдельные его пространственно-фиксированные моменты (локализации) — была продемонстрирована еще в античной философии Зеноном (Зенон, 1989).

Известны четыре аргумента, которые называются апориями Зенона и которые логически доказывают невозможность движения, несмотря на то, что оно есть. Один из них, «Стрела», излагается (по Симпликию) следующим образом: «Летающая стрела покоится в полете, коль скоро все по необходимости либо движется, либо покоится, а движущееся всегда занимает равное себе пространство. Между тем то, что

---

<sup>3</sup> Прошу прощения за повтор, необходимый для целостного понимания раздела.

занимает равное себе пространство, не движется. Следовательно, оно покоится» (там же, с. 310).

Нетрудно заметить, что в качестве логического основания для построения своей апории (т.е. логического противоречия) Зенон использует по сути те же продукты непосредственно-чувственного восприятия, о которых говорилось выше при анализе исходных оснований традиционных теорий восприятия движения. Действительно, фраза «все по необходимости либо движется, либо покоится» говорит о том, что Зенон изначально постулирует данность «движения» (следовательно, уже воспринятого) и данность «неподвижности» (тоже уже воспринятой) как имплицитную самость «всего». При этом именно как имплицитная самость (т.е. понятийная данность (Миракян, 1990, 1992)) свойства «движение» и «неподвижность» обособлены друг от друга и тоже противопоставлены друг другу: «либо движется, либо покоится».

Более того, они абстрагированы не только друг от друга, но и от других пространственных свойств объектов, составляющих «все по необходимости», так как «движение» и «покой» соотносятся только друг с другом и безотносительно к другим пространственным свойствам объектов, составляющих указанное «все по необходимости». Это подтверждается выражением, что «движущееся всегда занимает равное себе пространство», которое означает, что Зенон постулировал данность «формы» движущихся объектов как то, что определено заполняет пространство. «Форма» здесь выступает в роли еще одного продукта уже свершившегося восприятия, абстрагированного от своего непосредственно-чувственного процесса и от отражения в этом процессе других свойств объектов, в частности их «движения». Из того же выражения следует, что «форма» отождествляется с «пространством», которое занимает объект, и, значит, «пространство» постулируется тоже как данность продукта уже свершившегося процесса его восприятия, опять же обособленного от других результатов восприятия и абстрактно-логически противопоставленного им, в частности «движению» и «форме» движущегося объекта.

Таким образом, видно, что способ построения Зеноном апории «Стрела» тот же, что и способ построения исследования процесса восприятия движения объектов нашими современниками. А именно, абстрактно-логическое («продуктное») представление о движении как обособленном свойстве объекта, логически противопоставляется другим сопредставленным и также обособленным (от непосредственно-чувственного процесса) его пространственным свойствам и безрефлексивно переносится на непосредственно-чувственный процесс зрительного восприятия движущегося объекта.

В другой формулировке (в изложении Филопона) апория «Стрела» звучит еще более «продуктно»: «Все, говорит он (Зенон. — В.Л.), что находится в равном самому себе пространстве, либо покоится, либо движется, однако двигаться в равном самому себе пространстве невозможно, следовательно, оно покоится. Стало быть, летящая стрела, находясь в каждый из моментов (“теперь”) времени, в течение которого она движется, в равном себе пространстве, будет покоиться. Но раз она покоится во все моменты (“теперь”) времени, число которых бесконечно, то она будет покоиться и в течение всего времени. Однако, согласно исходной посылке, она движется. Следовательно, движущаяся стрела будет покоиться» (там же, с. 310). Эта формулировка апории интересна тем, что определение стрелы в «каждый

из моментов («теперь») времени» есть не что иное, как ее локализация в пространстве с помощью локализации во времени, то есть по сути то же, что делают представители операциональной парадигмы, когда постулируют «пространственную локализацию» объекта в качестве эмпирического основания для объяснения восприятия движения.

Аналогично на абстрактно-логическом противопоставлении друг другу различных понятий о движении, пространстве, времени, расстоянии, конечном и бесконечном, выражающих перцептивно и понятийно уже-отраженные пространственные свойства окружающего мира, Зенон строит и другие апории: Дихотомия, Ахиллес и Стадия. При этом, насколько мне известно, в достаточно обширной философской литературе, посвященной анализу апорий Зенона, их обсуждение проводится опять же на абстрактно-логическом, в лучшем случае на диалектически-понятийном уровне, и не обращается внимания на то, что корень этих апорий лежит именно в постулировании противопоставления непосредственно-чувственного (зрительного) и опосредованно-мыслительного уровней психического отражения и отождествления их друг с другом с логической точки зрения.

Указанное абстрактно-логическое отождествление непосредственно-чувственного и опосредованно-мыслительного процессов является одной из характерных особенностей физикального («продуктного») образа мышления исследователей восприятия и причиной (методологическим основанием) постановки такой классической проблемы, как константность восприятия во всех ее проявлениях (Миракян, 1990, 1992).

Эта особенность неразрывно связана с гносеологическим вопросом об адекватности отражения пространственных свойств окружающего мира посредством чувственного восприятия. При решении данного вопроса «в истории философии всегда имело место имплицитное отождествление двух психологически различных явлений:

- опосредованно-мыслительного познания, имеющего особую возможность понятийно-абстрактного сопоставления двух уже ставших продуктов отражения материально наличествующих объектов, и
- непосредственно-чувственного восприятия, имеющего возможность установления взаимного соотношения между двумя каждый раз конкретными чувственно отражаемыми образами, в которых еще отсутствует понятийно зафиксированная отнесенность к объектам или их свойствам.

Такое отождествление процессов непосредственного и опосредованного отражения объективно было обусловлено тем, что оба эти процесса представлены сознанию только через свои результаты, продукты в форме ставших уже образов или понятий, что делает возможным их логическое сопоставление в мыслительном акте познания» (Миракян, 1990, с. 65).

Однако «изначальная изменчивость компонентов в образовании отношений в процессе непосредственно-чувственного отражения и изначальное постоянство компонентов в образовании отношений при опосредованно-мыслительном отражении дают основание считать неправомерным отождествление этих процессов как идентичных и рассматривать их только по результатам, продуктам уже завершённых процессов, осознаваемых в форме устойчивых понятий об обособленных и уже отраженных свойствах объектов» (там же).

Апории Зенона ясно показывают, что, в отличие от исследователей восприятия движения в классической и современной психологии, этот древний философ отчетливо понимал свойство человеческого ума отождествлять, выражаясь нашими терминами, опосредованно-мыслительный и непосредственно-чувственный уровни психического отражения и откровенно использовал это для построения своих логических парадоксов.

### **3.2.2. Ограниченность абстрактно-логического понимания движения и покоя (И. Кант)**

Поскольку в своих рассуждениях мы уже перешли из области психологических явлений в область философско-методологических рассуждений о них, то необходимо уточнить, что подразумевается под термином «мыслительно-опосредованный» или, что в данном случае одно и то же, «абстрактно-логический». Ведь даже тогда, когда мы говорим об отождествлении непосредственно-чувственного и мыслительно-опосредованного уровней психического отражения, мы все равно используем для этого мыслительные же (и значит, мыслительно-опосредованные) средства нашего мышления. И даже в том случае, если нам удастся в дальнейшем показать возможность такой экспликации восприятия движения, при которой будет снято противоречие между непосредственно-чувственным и мыслительно-опосредованным, то это будет сделано опять же с помощью мышления. Так о каком же мышлении идет речь?

В данном случае под «мыслительно-опосредованным» понимается такой абстрактно-логический уровень мыслительного процесса, содержание которого представляет собой установление соотношения между представлениями (понятиями), отображающими объекты (предметы, вещи) объективной действительности в их ставшей форме как данность.

Замечательным примером такого мыслительного процесса являются рассуждения И. Канта об относительности понятий движения и покоя. Обратимся же к его тексту для того, чтобы читатель мог сам убедиться в справедливости того, что природа человеческого ума способна воспроизводить одну и ту же логику суждений у людей, живших в столь различное историческое время, как Античность, Новое время и наша современность.

Свое рассуждение Кант начинает с призыва к читателю войти в «то душевное состояние, которое Декарт считает столь необходимым для достижения правильных воззрений» (Кант, 1963, с. 378) и в котором в настоящий момент находится он сам. «Встав на эту точку зрения, я узнаю, что движение есть перемена места. Но вскоре я начинаю также понимать, что место вещи можно знать, если знают ее положение или ее внешнее отношение к другим окружающим вещам» (там же).

Как видим, из этого рассуждения следует, что «движение» не есть данность, существующая и обнаруживающая себя сама-по-себе, а некое свойство в виде *отношения* вещи к другим вещам, которое *устанавливается* наблюдателем (воспринимается им). Но восприятие такого отношения предполагает наличие его исходных компонентов, то есть уже-восприятость «вещи», ее «формы», ее «места», а также «других вещей» (их «формы» и их «места»). Значит, определению факта движения (или покоя) некоторой вещи должно предшествовать восприятие «вещей» и их

«места», то есть «пространственной локализации». (Заметим, что мы уже сталкивались с подобным способом описания феномена «движение» при анализе сетчаточной-моторной и операциональной парадигм изучения восприятия движения.)

Продолжаю цитировать Канта: «Далее я могу рассматривать тело в его отношении к определенным внешним предметам, которые непосредственно его окружают, и тогда, если тело не изменяет этого отношения, я могу сказать, что оно находится в состоянии покоя» (там же).

Но тогда у нас естественно должен возникнуть вопрос: что значит «не изменяет этого отношения?» Кто и каким образом вычленяет именно это отношение и устанавливает затем, что оно изменяется или не изменяется? Канта этот вопрос и ответ на него в данном случае не интересуют. И правильно, потому что его задача заключается в том, чтобы показать *относительность* понятий движения и покоя при описании *физических* (механических) взаимодействий между телами, что он затем и делает. Нас же «движение» интересует не как свойство механического взаимодействия между телами, а как «объект восприятия», и, следовательно, обойти вниманием данный вопрос мы не можем. Поэтому, отвечая на него, отметим, что в основе рассмотренных выше психологических теорий восприятия движения, как видим, лежит тот же абстрактно-логический способ определения факта движения через отношение между телами, который еще в XVIII в. критически анализировал Кант.

Продолжим цитирование: «Но когда я стану его (тело. — *В.П.*) рассматривать в отношении к более широкой сфере, то возможно, что это же тело вместе с близкими к нему предметами будет изменять свое положение относительно этой сферы, и с этой точки зрения я наделю его движением» (там же).

Весьма показательно выражение «я наделю его движением». Из него явствует, что движение и покой относятся к таким свойствам, которые не являются собственными свойствами объекта. Он не обладает ими, а приобретает их, наделяется ими в зависимости от выбора системы отсчета. Как здесь не вспомнить феноменологическую парадигму изучения восприятия движения, и, в частности, концепцию Валлаха (1974), который вольно или невольно, но точно воспроизводит это рассуждение, объясняя, что восприятие движения представляет собой именно распределение движения и неподвижности как атрибутов объектов, находящихся в поле зрения.

Существенно заметить, что с точки зрения данности непосредственных продуктов восприятия («формы» предметов, их «местоположения») и использования их в качестве исходных оснований для определения факта движения (или неподвижности) Кант проводит свои рассуждения в той же логической форме, что Зенон в первой части своих апорий. Оба они абстрагируют продукты восприятия от порождающего их непосредственно-чувственного процесса и строят логические отношения между ними как имеющими готовую, завершённую форму вещами (предметами, телами). Однако затем Зенон, постулируя результат своих абстрактно-логических рассуждений, переносит их на результат непосредственно-чувственного восприятия и абстрактно-логически доказывает невозможность существования «движения». В отличие от него, Кант продолжает свои рассуждения на том же абстрактно-логическом уровне и вводит относительность понятий движения и покоя, выводя противоречие с представлением об абсолютном характере этих понятий.

«Теперь я начинаю понимать, что в выражениях “движение” и “покой” мне чего-то не хватает. Я всегда должен понимать его не в абсолютном, а в относительном

смысле. Я никогда не должен говорить, что тело находится в состоянии покоя, не прибавляя, по отношению к каким телам оно находится в покое, и никогда не должен говорить, что оно движется, не указывая в то же время те предметы, по отношению к которым оно изменяет свое положение» (там же, с. 379).

Вспомним, что именно в этой логике — обусловленности факта движения выбором системы отсчета — ставится вопрос о восприятии движения в феноменологической парадигме и что именно фиксация объектно-относительной разновидности систем отсчета приводит к абстрактно-логическому выделению объектно-относительного и субъектно-относительного феноменов движения как разных видов процесса восприятия движения (Грегори, 1970; Рок, 1980; Маск, 1986 и др.).

Примечательно продолжение цитаты, ясно показывающее логическую ограниченность для изучения восприятия такого понимания пространства, когда оно рассматривается как некое абстрактное вместилище тел: «И если бы я даже захотел представить себе математическое пространство, свободное от каких бы то ни было предметов, как некое вместилище тел, то и это мне несколько не помогло бы. Ибо каким образом я могу отличить части этого пространства и различные места в нем, коль скоро они не заняты ничем телесным?» (там же).

Кант на этом этапе еще не говорит о понимании «пространства» как априорной категориальной формы (способа) осуществления познавательного акта, к которому он придет позже, в «Критике чистого разума». Но уже и здесь понятно, что в методологическом отношении использование представления о «бестелесном» пространстве как абстрактном вместилище тел ничего не может дать в методологическом отношении для изучения непосредственно-чувственного различения движения и покоя: «Ибо каким образом я могу отличить части этого пространства и различные места в нем, коль скоро они не заняты ничем телесным?» Ведь если мы не можем этого сделать, то как мы сможем установить отношение между различными частями пространства или телами, занимающими разные части пространства, и, соответственно, установить, изменяется это отношение или нет, есть движение или есть покой? Отсюда следует, что необходимым условием различения движения и покоя является возможность различения разных частей пространства, то есть отражаемое в процессе восприятия пространство не должно быть однородным, так как в однородном пространстве невозможно создать отношение. Это очень важный момент для построения нашего дальнейшего понимания восприятия движения, к которому мы вернемся позже, постулируя, вслед за А.И. Миракьяном, принцип анизотропности.

Однако, учитывая различие в задачах, которые решал Кант в цитированной работе и которые стоят перед нами, необходимо отметить существенное различие между постановкой проблемы у Канта и нашей проблемой.

Из последнего вопроса в приведенной цитате явствует, что в данном случае для Канта необходимым условием различения частей пространства или его различных мест является наличие в этом пространстве тел, вещей, предметов. Значит, проблема различения как проблема построения «отношения между различными частями пространства» или «телами, занимающими разные части пространства», предполагает в данном случае наличие: а) «пространства», в котором могут быть, а могут и не быть какие-то тела, и б) «тел» (вещей, предметов), которые могут находиться в этом пространстве. Понятно, что в логике нашей работы и «пространство», и «тела», о которых идет речь, суть продукты уже свершившегося процесса восприятия, исходно

используемые как данность для построения абстрактно-логических отношений и рассуждений. Наша же проблема состоит в том, чтобы понять, каким образом возможно изучение восприятия как порождения этих продуктов.

Смысл вышеприведенных нами цитат Канта заключается в данном случае не в критике его философских рассуждений, а в использовании их в качестве примера для того, чтобы показать, во-первых, что имеет место воспроизведение дискурсивно-понятийного способа мышления в разное историческое время, во-вторых, что уже Кант показал методологическую ограниченность дискурсивно-понятийного способа мышления (т.е. «чистого разума») для решения проблем познания, в частности для понимания того, каким образом возможно отражение пространственных свойств и отношений в познавательном акте.

В более поздней работе — «Критике чистого разума» (1998) — Кант различает два психологически разных источника или уровня познания:

«Наше знание возникает из двух основных источников души: первый из них есть способность получать представления (восприимчивость к впечатлениям), второй — способность познавать через эти представления предмет (спонтанность понятий). Посредством первой способности предмет нам *дается*, а посредством второй он *мыслится* в отношении к представлению (как одно лишь определение души). Следовательно, созерцания и понятия суть начала всякого нашего познания, так что ни понятия без соответствующего им некоторым образом созерцания, ни созерцание без понятия не могут дать знание» (Кант, т. 3, с. 154). Существенно отметить, что в созерцании, по Канту, «предмет нам дается», то есть исходно выступает как данность, а вот в понятии он есть результат спонтанного процесса: «он мыслится в отношении к представлению».

Именно этот предельный смысл, отражающий понимание Кантом ограниченных возможностей «чистого разума» («здорового смысла», а мы бы сказали — абстрактно-логического способа осмысления), вызывает необходимость в понятии «вещь в себе» и приводит к необходимости наличия априорных идей пространства и времени как формы осуществления познавательного акта.

Нас же, применительно к проблеме порождения восприятия движения, этот предельный смысл ставит перед вопросом: каким образом можно поставить проблему изучения восприятия движения, не опираясь при этом на «уже воспринятое что-то» как созерцание, которое нам дается?

В психологическом отношении методологическая ограниченность гносеологической парадигмы и обусловленного ею абстрактно-логического способа осмысления и изучения восприятия пространственных свойств объектов была подробно проанализирована Миракяном и его сотрудниками (Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004; Миракян, Панов, 1985; Миракян и современная психология восприятия, 2010; Панов, 1998; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). Они показали, что восприятие пространственных свойств и отношений, в том числе и движения объектов, как содержание процесса восприятия традиционно мыслится исследователями через логическое соотношение соответствующих понятийных представлений о воспринимаемых пространственных свойствах и отношениях, то есть соотношение, построенное на продуктах уже свершившегося непосредственно-чувственного восприятия. Поэтому процесс порождения этих продуктов, т.е. *порождающий процесс психического отражения*, естественно, не может войти в традиционный предмет

изучения, механизмов восприятия из-за «продуктного» характера образа мышления исследователей. И потому предмет их изучения строится на абстрактно-логическом представлении о восприятии как процессе отражения, *воспроизводящем* понятийную данность (имплицитную самость) пространственных свойств и отношений, но *не порождающим* их в непосредственно-чувственной, а затем и в понятийной форме.

Постулируемый таким образом воспроизводящий характер процесса восприятия, функционально ориентированного на отражение имплицитной самости того или иного *отдельного* пространственного свойства (движения, формы, пространственной локализации и т. д.), обуславливает еще одну общую характеристику сетчаточно-мышечного, феноменологического и операционального подходов к изучению восприятия движения. Речь идет об игнорировании такой фундаментальной особенности непосредственно-чувственного процесса, как его *полифункциональность*. Между тем принятие полифункциональности восприятия в качестве исходной предпосылки изучения процесса восприятия уже не допускает в качестве таковой использования постулата отождествления, так как полифункциональность означает возможность отражения одного и того же объекта по-разному в зависимости от условий и задачи восприятия (т. е. не гносеологически, а функционально адекватно): как константно, так и аконстантно, как раздельность, так и сопредставленность свойств объектов (Миракян, 1990–2004). Поэтому восприятие движения исследовалось обособленно от восприятия других сопредставленных свойств и отношений движущегося объекта (его формы, величины и т. п.), и в том числе обособленно от восприятия стабильности (неподвижности) объектов окружающего видимого мира в условиях собственного движения наблюдателя.

Следовательно, и при «операциональном» подходе к изучению восприятия движения исходным остается постулирование некоторого продукта уже свершившегося процесса непосредственно-чувственного восприятия (в данном случае — текстуры или пространственной локализации), относительно которого строится предмет исследования восприятия движения объекта и, в отличие от ранее рассмотренных исследований, неподвижности тоже, вследствие чего полагаемый в предмете исследования процесс восприятия движения как бы «надстраивается» над этим продуктом, в то время как процесс порождения этого продукта остается вне предмета исследования.

### **3.3. Восприятие движения и стабильность воспринимаемого мира в контексте трансцендентального подхода к восприятию А.И. Миракяна**

Проблема восприятия движения неразрывно связана с другой классической проблемой — стабильностью воспринимаемого (видимого) мира, или, как ее еще называют, проблемой восприятия стабильности окружающего мира или константности видимого направления. Ее возникновение связано с необходимостью объяснения восприятия неизменности пространственного положения объектов окружающего мира при таких поворотах глаз, головы или всего тела наблюдателя, которые вызывают смещение сетчатого изображения этих объектов, но не вызывают ощущения их движения (Геринг, 1887; Helmholtz, 1896; Sherrington, 1918; Max, 1908 и др.).



Как и восприятие движения, проблема стабильности видимого мира характеризуется противоречивостью экспериментальных данных и базирующихся на них теоретических объяснений (Барабанщиков, 1990; Белопольский, 2007; Луук, Барабанщиков, Белопольский, 1977; Панов, 1998; Притчард, 1974; Shebilske, 1977).

Не останавливаясь на этом подробно, заметим, однако, что исследование данной проблемы строится на тех же исходных основаниях, что и проблема восприятия движения объектов (Панов, 1998). Отметим только, что в свете современных данных об изменении сетчаточного изображения вследствие собственных движений глаз проблема стабильности видимого мира приобрела еще большую актуальность и стала еще сложнее решаться. Дело в том, что, кроме движений глаз, переводящих взор с одной точки пространства на другую, глаз совершает множество других микро- и макродвижений: тремор, дрейф, микро- и макроскачки и т. д. (Барабанщиков, 1990; Гиппенрейтер, 1978; Гуревич, 1971; Зинченко, Вергилес, 1969; Митрани, 1973; Ярбус, 1965 и др.). Каждое из этих движений вносит свой вклад в дискретизацию и «разрушение» целостности и непрерывности «сетчаточного образа» воспринимаемых объектов и тем самым в нарушение стабильности пространственных отношений воспринимаемого мира. Причем не только «видимого мира в целом», но и «пространственной формы его отдельных объектов» (как неподвижных, так и движущихся).

Здесь уместно обратить внимание еще на одну методологическую особенность традиционных исследований восприятия движения объектов и стабильности видимого мира, продуцируемую гносеологической парадигмой. Дело в том, что обособление проблемы восприятия стабильности видимого мира от проблемы восприятия движения объектов уже само по себе является следствием «продуктного» мышления (т. е. гносеологической парадигмы), когда сначала постулируется данность «движения» и, соответственно, его восприятия, и данность «стабильности» и ее восприятия. Понятийная («продуктная») обособленность «движения» от «стабильности» переносится на процесс восприятия как объект исследования, и в качестве предмета исследования начинают выступать механизмы восприятия именно «движения» и именно «стабильности». Между тем природно-эволюционное формирование зрительной системы человека происходило таким образом, чтобы обеспечивать на непосредственно-чувственном уровне полифункциональную возможность восприятия сопредставленных свойств окружающего мира: и движения объектов, и стабильности окружающего пространства, и скорости объекта, и его формы, и величины, и удаленности, и т. п. (Миракян, 1992; Миракян, Панов, 1985).

Игнорирование такой природной полифункциональности приводит к функциональному ограничению исследуемого процесса восприятия до отражения отдельного свойства или признака объекта. В свою очередь, это провоцирует изучение восприятия как совокупности обособленных, функционально ограниченных «подпроцессов»: восприятие движения отдельно от восприятия стабильности видимого мира, восприятие стабильности видимого мира отдельно от восприятия формы объектного окружения, восприятие скорости от восприятия формы движущегося объекта и т. д.

Эта же логика предопределила появление в свое время теории каналов (Braddick et al., 1978; Graham, 1981; Westheimer, 1981). Ее возникновение связано с различием и логическим противопоставлением экспериментальных данных, получаемых

в разных условиях восприятия, например при предъявлении медленно- и быстро движущегося объекта.

Итак, преодолевая ограниченность гносеологической парадигмы и отказываясь тем самым от «продуктных» оснований изучения процесса восприятия, мы уже не имеем права рассматривать восприятие движения объектов и восприятие стабильности видимого мира как обособленные друг от друга процессы и, соответственно, научные проблемы. Более того, в этом контексте понятие «стабильность» должно характеризовать неизменность не только «пространственной локализации» объектов, но и «формы» как движущихся, так и неподвижных объектов, а также и движения как стабильно сохраняющегося свойства «движения» движущегося объекта.

В соответствии с такой логикой становится ясно, что на непосредственно-чувственном уровне процесса восприятия не существует отдельно восприятия движения, отдельно восприятия стабильности видимого мира и отдельно восприятия формы, — есть единый по своим процессуальным механизмам непосредственно-чувственный акт (уровень) восприятия, обеспечивающий порождение восприятия как движения, так и стабильности объектов, так и других пространственных свойств. Причем «объект восприятия» понимается здесь в широком смысле — как зрительное воздействие, зрительная среда (поле) в целом. Поэтому впредь, имея в виду «объект исследования», мы должны говорить о *непосредственно-чувственном уровне восприятия движения и стабильности объектов*.

Однако при этом остается открытым главный методологический вопрос: *возможно ли, и если да, то каким образом изучать порождение движения и стабильности объектов в процессе непосредственно-чувственного восприятия, не используя при этом в качестве исходных оснований гносеологическую данность тех или иных продуктов восприятия в виде уже отраженных пространственных свойств объектов и их отношений?*

Методологическая проблемность вопроса об изучении восприятия движения и стабильности объектов на «непродуктных» основаниях обусловлена тем, что процесс восприятия всегда конкретен и потому предстает в исследовательской процедуре только в своей ставшей, свершившейся форме, то есть как отношение между тем, что должно быть отражено (предъявлено к восприятию), и тем, что действительно было отражено в данном процессе восприятия. Поэтому процесс восприятия как объект и как предмет исследования, рассматриваемый в виде осуществившейся или осуществляющейся действительности, не может быть описан иначе, как через гносеологическую данность тех или иных своих продуктов, представленных в сознании исследователя в дискурсивно-понятийной форме. Каким же образом можно и возможно ли вообще выйти из этого логически замкнутого круга?

Методологическая ограниченность этой парадигмы и соответствующего ей физического, «продуктного» образа мышления была подробно проанализирована А.Н. Миракяном на примере проблемы константности восприятия. Для преодоления указанной парадигмы им же была предложена принципиально иная парадигма, первоначально названная им «афизикальный подход» и «концепция порождающего процесса восприятия», а затем «трансцендентальная психология восприятия» (Миракян, 1990–2004). Опираясь на принципы этой парадигмы (структурно-процессуальная анизотропность отражательной системы, образование анизотропных

отношений, формопорождение), мы методологически обосновали, теоретически разработали и экспериментально верифицировали онтологическую модель порождения движения и стабильности объектов на непосредственно-чувственном уровне в процессе восприятия.

### **3.4. Онтологическая модель порождения движения и стабильности объектов на непосредственно-чувственном уровне в процессе восприятия**

В итоге мы приходим к проблеме исследования в следующем ее виде. Как уже было сказано, процессы восприятия движения и стабильности видимого мира исследователи традиционно описывают исходя из гносеологической данности компонентов отношения «движение и/или неподвижность объекта(ов) — результат восприятия этого движения и/или неподвижности». Причем движение как «объект восприятия» определяется через отношение к неподвижности (неизменности, стабильности пространственной локализации) наблюдателя или другого объекта (объектной среды в целом). Однако при этом остается неотрефлексированным, что неподвижность, относительно которой определяется движение как «объект восприятия», должна быть в этом случае уже воспринята и зафиксирована как продукт (результат) свершившегося акта восприятия. Иначе говоря, рассуждения о том, как может происходить процесс восприятия движения (или стабильности), изначально включают в себя продукт свершившегося акта восприятия «неподвижности». Современные исследователи в роли такого исходно заданного продукта используют и другие, также уже отраженные, пространственные свойства и отношения, такие как «форма» объекта, его «величина», «пространственная локализация», «движение» другого объекта, соотношение «фигура–фон» и т. п. При этом собственно *процесс порождения* указанных свойств (как продуктов непосредственно-чувственного уровня восприятия) из предмета исследования выпадает. Соответственно, вне внимания исследователей остаются и проблемы восприятия движения объектов и стабильности видимого мира на непосредственно-чувственном уровне восприятия. Отсюда возникла общая проблема: существует ли принципиальная возможность изучать непосредственно-чувственный уровень восприятия движения объектов и стабильности воспринимаемого мира как процесс порождающий, то есть в иной — «непродуктивной» — парадигме, не постулируя при этом продукты восприятия в качестве исходных оснований его изучения; и если существует, то как такая возможность может быть реализована в конкретном исследовании?

Исходя из основных позиций трансцендентального подхода к восприятию (Миракян, 1999, 2004), для ответа на этот вопрос была теоретически разработана и экспериментально подтверждена концептуальная модель формопорождающего процесса движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном акте восприятия.

В упрощенном виде (более подробно см.: Панов, 1996, 1998, 2004) она выглядит на примере зрительной системы человека следующим образом.

В силу природной функциональности зрительного акта человек фиксирует взгляд на той части окружающего пространства, в которой находится значимое

на данный момент событие. Эта фиксация взора продолжается столько времени, сколько необходимо для того, чтобы: а) рецепторы сетчатки глаза успели принять поступающее на них световое воздействие и соответственно изменить свое состояние, б) произошло образование анизотропных отношений между сосуществующими в данный момент состояниями рецепторов сетчатки, попарно-симметричных относительно центра рецептивных полей, а также между состоянием мышц-антагонистов, фиксирующих позицию глаза; в) произошло образование анизотропных отношений между отношениями, образовавшимися на рецепторном поле сетчатки и в глазодвигательных мышцах.

Завершение образования всех этих отношений означает завершение первого микроакта формопорождающего процесса и дает сигнал к изменению позиции глаза для начала второго микроакта. Здесь возможны четыре наиболее общие ситуации.

1. Объективное изменение принимаемого воздействия происходит настолько медленно, что не оказывает влияния на завершение процесса образования структурных отношений на сетчатке глаза. Поэтому центрирование такого воздействия происходит таким же образом, как если бы воздействие оставалось неизменным. Следовательно, образование всех видов анизотропных отношений получит свое естественное завершение, а порождаемые при этом пространственные отношения будут иметь неизменный характер, не зависящий от центрирующих движений глаза, то есть они будут стабильны. Например: а) человек не видит непосредственно таких медленных движений, как изменение формы и пространственного положения лепестков распускающейся почки: лепестки в этом случае воспринимаются стабильными и по форме и по пространственному положению; б) в ситуации попеременного тахистоскопического предъявления объектов это соответствует фазе последовательного восприятия объекта неподвижным в разных пространственных позициях (по разным работам межстимульный интервал здесь должен быть более 60–400 мс).

2. Изменение воздействия происходит настолько быстро, что рецепторы сетчатки не успевают изменить свое состояние под влиянием этого воздействия и, следовательно, образования структурных отношений не происходит. Примером может служить восприятие, точнее невосприятие, человеческим глазом такого движения, как полет пули. Человек не видит непосредственно ни формы этой пули, ни ее движения. Эти два случая (восприятие лепестков и восприятие пули) феноменологически представляют собой нижнюю и верхнюю границы функционального диапазона восприятия движущегося объекта человеком (Миракян, Панов, 1985, Панов, 1996);

3. Изменение воздействия таково, что его центрируемая часть (например, «движущийся объект») выскальзывает из зоны центрирования раньше, чем успевает завершиться первый формопорождающий микроакт, то есть образование анизотропных отношений, необходимое для приема этого воздействия в данной позиции глаза. В этом случае зрительная система вынуждена сделать такое центрирующее движение глаза, которое позволило бы продолжить и завершить уже начавшийся микроакт. Но и в новой позиции ситуация повторяется. Поэтому прием воздействия в каждой последующей позиции будет представлять собой не новый формопорождающий микроакт, а продолжение предшествующего микроакта, незавершенного в предыдущей позиции и потому продолжающегося в новой позиции. Следовательно, непосредственно-чувственной основой порождения изменения (движения) пространственных свойств, порождаемых в микроактах формопорождающего

процесса, служит такая незавершенность этих микроактов, которая обусловлена их досрочным прерыванием вследствие нарушения центрирования принимаемого воздействия (Панов, 1996). Наглядным примером может служить стробоскопическое движение, когда экспозиция объекта в первой позиции достаточна для того, чтобы произошло начало формопорождающего акта, но недостаточна для его завершения.

4. Относительно рецепторного поля сетчатки указанная незавершенность может иметь тотальный или локальный характер. В последнем случае должно наблюдаться сосуществование тенденций к образованию завершенных и к образованию незавершенных формопорождающих микроактов и отношений между ними (там же). Феноменологически это должно проявляться в сопредставленном восприятии стабильных и нестабильных (изменяющихся, движущихся) пространственных отношений. Например, в восприятии стабильности формы движущегося объекта или его движения на фоне стабильности его пространственного окружения.

### **Выводы к главе 3**

1. Методологический анализ исходных оснований классических и современных теорий восприятия движения объектов и стабильности видимого мира показал, что традиционная постановка этой проблемы является следствием гносеологической парадигмы мышления исследователей восприятия, опирающейся на феноменологическую данность и соответствующие эмпирические («продуктные») проявления процесса восприятия. Это выражается, прежде всего, в том, что в качестве исходных предпосылок построения той или иной теории восприятия движения или теории стабильности видимого мира традиционно используются результаты (продукты) уже свершившегося непосредственно-чувственного процесса: уже отраженные «движение», «неподвижность», «форма», «величина», «пространственная локализация», «фигура-фон» и тому подобные пространственные свойства и отношения.

2. Использование непосредственных продуктов (феноменов) восприятия в качестве исходных эмпирических оснований приводит:

а) к обособленному, монофункциональному изучению разных феноменов восприятия движения и стабильности видимого мира и к созданию на этой основе концептуально различных объяснений и подходов к изучению этого вида восприятия;

б) к абстрактно-логическому переносу мыслительно-опосредованного представления (в первую очередь механистического) о движении и неподвижности (стабильности) на непосредственно-чувственный процесс их восприятия; в) к логической невозможности включения в предмет исследования процессуально-порождающей (дорезультативной) стороны восприятия движения объектов и стабильности видимого мира.

3. Дискурсивно-понятийный (абстрактно-логический) метод изучения восприятия движения и стабильности видимого мира, характерный для гносеологической парадигмы, не случаен и имеет глубокие историко-философские корни. Это подтверждает анализ известной с античных времен апории Зенона «Стрела», а также рассуждений И. Канта об относительности движения. Причем апории Зенона ясно показывают, что, в отличие от исследователей восприятия движения в классической и современной психологии, этот древний философ отчетливо понимал

свойство человеческого ума отождествлять, выражаясь нашими терминами, опосредованно-мыслительный и непосредственно-чувственный уровни психического отражения и откровенно использовал это для построения своих логических парадоксов. Анализ рассуждений Зенона и И. Канта о движении и неподвижности показывает, что «продуктная» часть рассуждений этих философов о движении и неподвижности объектов, по сути, воспроизводится в способе постановки и решения проблем восприятия движения и стабильности видимого мира как классической, так и современной психологией восприятия.

4. Исходя из полифункциональной природы непосредственно-чувственного восприятия, проблемы восприятия движения и стабильности воспринимаемого (видимого) мира необходимо рассматривать как единую проблему порождения движения и стабильности объектов в процессе непосредственно-чувственного восприятия, что приводит к изменению не только объекта исследования этого вида восприятия, но и к смене гносеологической парадигмы на онтологическую и трансцендентальную.

5. Использование афизикальных принципов порождающего процесса восприятия (формопорождения, анизотропных симметрично-двудеиных отношений, сопредставленности), разработанных А.И. Миракьяном в трансцендентальной психологии восприятия, в качестве исходного основания позволяет перейти в иную (т.е. онтологическую, «непродуктную») парадигму и априорно разработать модель процессуального механизма, демонстрирующую теоретическую возможность порождения движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном акте восприятия.

6. Согласно этой модели, порождение движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном акте требует образования по меньшей мере двух формопорождающих микроактов и анизотропного процессуального отношения между ними. Естественное завершение микроактов и отношения между ними служит непосредственно-чувственной основой для порождения ощущения стабильности формы и пространственного положения объекта. Если же осуществление первого микроакта не успевает завершиться в течение данной фиксационной позиции глаза, то происходит вынужденное, дополнительное центрирующее движение глаза. Обусловленная этим незавершенность сменяющихся друг друга формопорождающих микроактов и дополнительная дискретность формопорождающего процесса служат непосредственно-чувственной основой для ощущения изменения пространственных отношений, порождаемых в этих микроактах, в том числе изменения формы объектов, а также их пространственного положения, то есть движения. Центрально-периферическая анизотропность строения и функционирования сетчатки глаза создает условия для сосуществования в реальном процессе восприятия тенденций к завершенности и к незавершенности его микроактов, что обеспечивает возможность порождения сопредставленного (полифункционального) восприятия движения и стабильности пространственных отношений в непосредственно-чувственном процессе.

7. Проведенные нами экспериментальные исследования критического времени формопорождения, сосуществования тенденций к завершенности и к незавершенности микроактов и других особенностей формопорождающего процесса при восприятии движущихся и неподвижных объектов показали, что разработанная

модель порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов имеет не только методологические (априорные), но и эмпирические основания.

8. Анализ полученных при этом экспериментальных данных в совокупности с литературными данными позволил:

а) разработать апостериорную теоретическую модель порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов в зрительной системе человека, согласно которой, по-разному обеспечивая центрирующую функцию, микро- и макродвижения глаза, создают основу для разных (по меньшей мере трех) уровней порождения движения и стабильности объектов;

б) обосновать гипотезу о том, что непосредственно-чувственной основой порождения быстроты (скорости) движущегося объекта является степень незавершенности микроактов формопорождающего процесса;

в) дать новое объяснение наиболее известным феноменам восприятия движения и стабильности объектов (смазанности формы, парадоксу Ауберга–Фляйшля и др.) как проявлениям завершенности-незавершенности микроактов формопорождающего процесса в зрительном восприятии.

9. Полученные теоретические и экспериментальные данные позволяют утверждать, что представление об афизикальных (трансцендентальных) принципах порождающего процесса восприятия позволяет в контексте трансцендентального подхода к восприятию разработать онтологическую модель восприятия движения и стабильности объектов как завершенного и незавершенного осуществления микроактов формопорождающего процесса и отношений между ними.

## **ФОРМОПОРОЖДЕНИЕ КАК ПРИНЦИП ИЗУЧЕНИЯ И КАК ПРИНЦИП БЫТИЯ ПСИХИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ, ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ И ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ**

Собственные исследования А.И. Миракяна (1999, 2004), а также проведенные под его руководством исследования порождения движения и стабильности объектов на непосредственно-чувственном уровне восприятия (Панов, 1996, 1998; 2004) позволяют по-иному подойти к осмыслению понятия «формопорождение», поскольку благодаря этим исследованиям оно обретает тройной смысл: гносеологический, онтологический и трансцендентальный.

В гносеологическом — традиционном — смысле понятие «формопорождение» синонимично понятию «формообразование» и обычно обозначает процесс перцептивного отражения пространственных свойств окружающего мира как процесс формирования их пространственного образа посредством преобразования пространственной формы данного объекта в ощущение (образ) этой формы. Исходной предпосылкой для такого понимания формопорождающего акта является явное (сетчаточно-моторная и феноменологическая парадигмы) или неявное (операциональная парадигма) требование соответствия предъявляемой (заданной) пространственной формы как «объекта восприятия» ее «перцептивному образу» как результату ее восприятия.

Психический процесс восприятия (простейший феномен психики) как объект исследования эксплицируется здесь не в своей непосредственной данности, а опосредованно — в форме предметного содержания исследуемого психического акта, в данном случае в форме гносеологически представленных в этом акте пространственных свойств и отношений окружающей среды, которые подлежат восприятию и которые, вместе с тем, в логической процедуре исследования выступают как имплицитная самость (Миракян, 1999, 2004), то есть как уже отраженные, ранее познанные свойства окружающего мира, противостоящие субъекту восприятия в качестве объекта восприятия. А с другой стороны, психика как объект исследования представлена здесь *в собственной, ставшей форме*, то есть в виде актуально протекающего непосредственно-чувственного процесса психического отражения (восприятия) и перцептивного образа как его продукта.

Процесс восприятия здесь рассматривается как процесс, происходящий между субъектом восприятия и пространственно-предметными свойствами окружающего мира как объектом восприятия. Однако эти пространственные и предметные свойства окружающего мира рассматриваются в контексте отношения «субъект восприятия — объект восприятия», то есть как исходно известная данность тех или иных отдельно вычлененных свойств и отношений (формы, величины, движения и т. п.), гносеологически противопоставленная перцептивным свойствам субъекта восприятия. Содержание таким образом эксплицируемого процесса восприятия определяется предметностью (имплицитной самостью) объекта восприятия. Если речь идет



о восприятии «формы» предмета, то и в качестве содержания процесса восприятия будет рассматриваться «форма», а не «удаленность», например.

Понятно, что субъектом психической реальности в данном случае выступает человек, то есть первый компонент системы «человек — окружающая среда», который может рассматриваться с позиций его существования:

- как существа биологического (физиологического), и тогда мы имеем физиологические и психофизиологические подходы к изучению процесса восприятия;
- как существа социального, и тогда процессы его восприятия рассматриваются в контексте и исходя из представления о его деятельности или общении как сущностных характеристик человека социального;
- как существа духовного, и тогда процессы восприятия и вообще познания рассматриваются исходя из постулата, что чувства и разум — это проявления души человека, которая дана ему Богом<sup>1</sup>.

Однако теперь, когда мы показали, каким образом возможно порождение актуальной формы психической реальности (в виде порождающего процесса восприятия) как особой формы бытия, переживающей все этапы ее становления от порождения до завершения (т.е. перехода в иную форму бытия), мы должны сделать следующий шаг в понимании «человека» как компонента системы «человек — окружающая среда». Дело в том, что принятие психики в качестве особой формы бытия, то есть такой же, как живая и неживая природа, позволяет и даже заставляет нас считать человека также *существом психическим* в дополнение к его статусу существа биологического, социального и духовного.

Поэтому появляется второй смысл понятия «формопорождение» — онтологический, обозначающий в данном случае акт превращения объектной (физической, предметной) «формы» существования пространственности воздействия (в данном случае — пространственных свойств светового потока) в «форму» психическую, то есть из глобально непроявленных свойств принимаемого сетчаткой воздействия в определенную «форму психического процесса» образования анизотропных отношений и, соответственно, в структурно-процессуальное состояние данной зрительной системы. При этом посредством структурно-процессуальных анизотропных отношений будет происходить фиксация «идентичности» и «неидентичности (взаимного различия)» структурно-процессуального состояния зрительной системы в разные моменты и в разных пространственных позициях приема воздействия, что, собственно, и будет составлять содержательную сторону этого процесса. Иначе говоря, онтологическим содержанием процесса восприятия будет в этом случае выступать не предметность объекта восприятия, а вариативность или инвариантность состояний самой отражательной системы (их идентичность или неидентичность друг другу). Инвариантность этих состояний, возобновляющаяся всякий раз при приеме одного и то же воздействия, будет создавать непосредственно-чувственную

---

<sup>1</sup> А.И. Миракян показывает, что «Мальбранш и Беркли использовали феномен константности восприятия для доказательства существования обманов зрения, поскольку изображение на сетчатке глаза изменяется по закону угла зрения и уменьшается при удалении от наблюдателя, а восприятие его величины соответствует физической величине объекта. Отсюда, считали они, с необходимостью следует вывод о том, что данные о величине, форме и других свойствах предметов мы получаем не через зрение, а через душу, вложенную в нас Богом» (Миракян, 1999, с. 73).

основу для порождения «пространственности восприятия», а также неизменности (стабильности) или изменения (движения) свойств этой пространственности.

При этом термин «инвариантность» в данном случае требует уточнения. «Инвариантность», о которой говорит Дж. Гибсон (1988), относится к пространственным свойствам светового потока («строя»), сохраняющимся, несмотря на его изменения как проксимальной стимуляции. Но Гибсон обходит стороной вопрос о том, посредством какого процессуального механизма происходит преобразование этой «объективной» инвариантности светового потока в «субъективную» инвариантность ощущения стабильности и движения объектов и их пространственных отношений. Нашим же предметом исследования является порождение инвариантности состояний зрительной системы, обеспечивающих возможность порождения восприятия пространственных свойств на основе их проксимального отображения.

Онтологический смысл процесса восприятия как процесса формопорождения состоит в данном случае в том, что порождению подлежит не гносеологически заданная пространственно-предметная форма воспринимаемого объекта, а феноменально представленная форма (феноменология) собственного протекания самого процесса восприятия как некоей формы бытия. Поэтому пространственные свойства объекта восприятия при таком подходе становятся относительными, так как начинают определяться не только и не столько собственными (объекта) свойствами, сколько свойствами данной зрительной системы, с одной стороны, и функциональными потребностями человека как субъекта восприятия — с другой. Можно сказать, что предметные свойства и отношения окружающего мира как объект восприятия, образно выражаясь, размываются. Объектом восприятия становится, как показывает В.А. Барабанчиков (2001, с. 111–112), сама ситуация восприятия, включающая свойства и окружающего мира, и самого субъекта восприятия<sup>2</sup>: «Объект восприятия — интегративное образование, включающее различные элементы индивида и среды, объединенные общностью места и времени их существования, объективными связями (причинно-следственными, генетическими, структурными, функциональными и др.) и отношениями, в том числе потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения. Речь идет о форме единства индивида и среды, которая неплохо описывается в терминах “ситуации” (Argale, Pumpham, Graham, 1981; Lewin, 1935; Magnusson, 1981), “жизненного пространства” или “мира” (Голд, 1990; Рубинштейн, 1973; Lewin, 1935; Uexkull, 1955), выражающих способ объединения разнонаправленных “сил” и потенциалов в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат индивиду. Это — его ситуация (мир), а не ситуация (мир) вообще. Объект-ситуация изначально противоречив и парадоксален: он включает в себя воспринимающего и одновременно противопоставляет ему как нечто внешнее, иное. Одной его стороной оказываются условия жизни, другой — их восприятие и оценка человеком, включенным в ситуацию. Логика развития объекта-ситуации основана на приоритете внутренних связей над внешними, преобладании центростремительных сил над центробежными, динамики над статикой. Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Соответственно объект восприятия оказывается и детерминантой (вернее, системой детерминант), и результатом активности субъекта». Нетрудно за-

---

<sup>2</sup> Прошу прощения за повтор цитаты.

метить, что данные рассуждения В.А. Барабанщикова близки к нашим рассуждениям о том, что лежащее в основе гносеологической парадигмы отношение «субъект восприятия — объект восприятия» не позволяет проникнуть в собственную природу процесса восприятия на непосредственно-чувственном уровне его порождения. В реальных условиях в качестве «объекта восприятия» выступает совокупность свойств и отношений пространственной среды, что заставляет нас рассмотреть вопрос о необходимости использования в качестве исходной предпосылки отношения «субъект восприятия (шире — человек) — окружающая среда».

Третий — трансцендентальный — смысл понятия «формопорождение» задается использованием принципа формопорождения как исходного основания для разработки априорной и апостериорной моделей порождающего процесса на основе структурно-процессуальной анизотропности строения и функционирования зрительной системы. Принцип формопорождения выступает здесь в роли такого исходного основания, которое является общим для разных форм бытия, включая психику. По этой причине этот принцип как исходное основание, во-первых, имеет трансцендентальный характер по отношению и к свойствам субъекта восприятия, и к пространственно-предметным или иным свойствам объектов, подлежащих восприятию. И, во-вторых, он может быть использован в этом качестве не только для зрительного восприятия, но и для любых других видов психических реальностей, а именно психических состояний и сознания как частных форм психической реальности вообще.

Согласно принципу формопорождения, как было показано выше, исходным и необходимым условием для возможности осуществления формопорождающего акта является анизотропность отражательной системы, позволяющая ей искажать и расщеплять (квантовать) принимаемое воздействие в соответствии с анизотропной дискретностью и неоднородностью своих структурно-процессуальных свойств — трансцендентальный смысл понятия формопорождения. Непосредственно-чувственный процесс, как формопорождающий акт, выступает при этом в виде частного случая проявления общеприродного формопорождающего процесса, то есть принципа формопорождения, обеспечивающего возможность порождения (становления) актуальной формы психической реальности в ставшей (собственной) форме в виде пространственности формопорождающего акта — с одной стороны, в превращенной (опредмеченной) форме «пространственности» принятого воздействия окружающей среды — с другой стороны, и в виде психического образа — с третьей.

Психика как объект исследования в виде собственно порождающего процесса восприятия предстает здесь в становящейся форме — как продукт взаимодействия отражательной системы человека с окружающей средой, то есть системы «человек (его отражательная система) — окружающая среда». Причем субъектом становления психической реальности выступает система «человек (его отражательная система) — окружающая среда» в целом, так как свойства порождаемой психической реальности имеют системный характер и не могут быть сведены к свойствам компонентов данной системы. Более того, функцию быть субъектом указанного процесса порождения психической реальности эта система может выполнять только при условии наличия анизотропности между «человеком» и «окружающей средой» как взаимодействующими компонентами этой системы. В противном случае (весьма

специальном)<sup>3</sup> гомогенность (однородность) взаимоотношения между «человеком» и «окружающей средой», как компонентами системы «человек — окружающая среда», не позволит произойти образованию анизотропного отношения между ними и, как следствие, исключит возможность порождения психической реальности, обретающей актуальную форму своего проявления «в зоре» между ними.

Исходя из вышесказанного, формопорождающий акт как процесс становления психической реальности из потенциальной формы существования («бытия в возможности») в актуальную («бытия в действительности») представляет собой дискретно-непрерывную (континуальную) последовательность отдельных микроактов. Фундаментальной особенностью этой последовательности микроактов является то, что каждый предшествующий из них опосредствует осуществление последующего (последующих) микроакта. Иными словами, каждый предшествующий микроакт взаимодействия между человеком и окружающей средой как компонентами системы «человек — окружающая среда» опосредствует (антиципирует) последующий микроакт их взаимодействия. Это означает, что результаты предшествующих микроактов взаимодействия между компонентами системы «человек — окружающая среда» должны быть включены в структуру указанного взаимодействия в качестве полноправного компонента взаимодействия.

В результате мы приходим к пониманию того, что становление психической реальности в актуальной форме непосредственного пространственного ощущения происходит как антиципирующее опосредование последующего микроакта психического процесса результатом его предшествующего микроакта. Это позволяет говорить о том, что становление психической реальности (формопорождающий акт), как обретение ею актуальной формы существования («бытия в действительности»), происходит не по линейному принципу в форме дихотомической оппозиции «стимул—реакция», «субъект—объект» и т. п., а по принципу спирали в форме своеобразного односторонне открытого треугольника<sup>4</sup> (рис. 3), где «прошрое» (предшествующий микроакт, состояние) антиципирует «будущее» (последующий микроакт, состояние). Соответственно, линейная логика, традиционно используемая для анализа взаимодействия между компонентами системы «человек — окружающая

---

<sup>3</sup> Можно провести простой эксперимент. Нужно положить на свою раскрытую и неподвижную ладонь спичечный коробок и понаблюдать за своими ощущениями. Сначала Вы будете его чувствовать лежащим на Вашей ладони, но спустя некоторое время и при условии, что Вы будете сохранять неподвижность, эти ощущения исчезнут. Это означает, что анизотропность между спичечным коробком и состоянием рецепторного поля Вашей ладони будет исчерпана, вследствие чего прекратится образование отношений между ними и соответственно исчезнет ощущение этого коробка как порождение психической реальности такого вида. В качестве более серьезных аргументов можно привести аналогичные факты с «исчезновением» восприятия в условиях восприятия стабилизированных сетчаточных изображений (Притчард, 1974; Ярбус, 1965).

<sup>4</sup> В физиологии и психологии достаточно хорошо представлены аналогичные «треугольные» схемы в качестве единицы анализа психики в тех или иных ее проявлениях, то есть в ставшей форме психической реальности: акцептор действия «по Анохину», антиципация «по Ломову» и др. Однако, в отличие от них, здесь речь идет о механизме порождения самой этой схемы как глубинного и универсального механизма порождения психической реальности в становящейся форме. Похожую схему предлагает У. Найссер (1981).



Рис. 3. Условная схема формопорождающего акта

среда», должна дополниться антиципирующим компонентом, опосредствующим это взаимодействие.

Из вышесказанного следует, что продуктом становления психической реальности является «приобретение» психологических свойств каждым из компонентов системы «человек — окружающая среда»: «человеком» психики в форме ставшей реальности, а «окружающей средой» — психики в превращенной форме психической реальности, отчужденной от ее субъекта-человека. По выражению А.И. Миракяна, в форме «имплицитной самости» предметных свойств окружающего мира. Другими словами об этом сказано в вышеприведенной цитате В.А. Барабанщикова: «Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Соответственно объект восприятия оказывается и детерминантой (вернее, системой детерминант), и результатом активности субъекта».

При этом обнаруживается несколько принципиальных моментов, позволяющих сделать определенные предположения относительно природы психики *как особой формы бытия*.

С этой целью вернемся к формопорождению пространственности, рассмотренному выше на примере восприятия движения и стабильности, поскольку обычно вследствие эмпиричности человеческого мышления понятие «пространственность» ассоциируется с пространством внешнего, физического мира. Между тем на уровне формопорождения все оказывается несколько иначе.

Дело в том, что на формопорождающем этапе процесса восприятия пространственность первоначально порождается как идентичная самой себе (в этом смысле

инвариантная) последовательность сосуществующих (завершенных и незавершенных) анизотропных отношений, выражающих процессуальное состояние самой отражательной системы. Это состояние затем становится ее свойством, антиципирующим дальнейшее осуществление порождающего процесса<sup>5</sup>, иначе говоря, начинает выступать в качестве своеобразной априорной формы, о которой в свое время говорил И. Кант. Осознанное обращение к ней как прошлому опыту есть, по сути, рефлексия. Более того, если формопорождающий акт имеет свою завершенность, то он имеет свою длительность, которая начинает выступать в качестве единицы дискретности порождающего процесса и, тем самым, в качестве непосредственно чувственной основы порождения ощущения времени (Миракян, 1999, 2004). Это позволяет говорить о том, что в формопорождающем акте взаимодействия человека с окружающей средой происходит порождение не только пространственности, динамичности и длительности свойств окружающего мира, но в первую очередь пространственности и длительности *бытия психики человека (или другого существа) в ставшей форме*, которые затем квантуют и антиципируют порождение соответствующих пространственных и временных свойств окружающего мира.

Следовательно, во-первых, пространственность принимаемого воздействия оказывается антиципированной пространственностью самого формопорождающего акта, а, во-вторых, свойства и размерность этой пространственности определяются свойствами и размерностью структурно-процессуальной анизотропности данной отражательной системы и ее состоянием. Поэтому пространственность принимаемого воздействия в виде порожденной пространственности самого формопорождающего акта (психика в ставшей форме как свойство отражательной системы человека) и в виде антиципированной пространственности принятого воздействия (психика в превращенной форме, то есть опредмеченной в форме свойств окружающей среды) имеет всегда относительный характер<sup>6</sup>.

Следующая особенность состоит в том, что психика как становящаяся форма бытия представляет собой дискретно-непрерывный (континуальный) процесс порождения *отношений* в «зазоре» между структурными и процессуальными состояниями отражательной системы (в данном случае — человека как субъекта психической реальности) в процессе ее взаимодействия с окружающей средой. Вышеуказанная анизотропность структурных компонентов отражательной системы приводит в том числе к тому, что в каждом микроакте формопорождающего процесса складывается отношение между центральной и периферической частями рецепирующего поля отражательной системы. Наиболее наглядно это продемонстрировано А.И. Миракяном (1992) на примере эффекта уменьшения величины нефиксированного объекта. Его суть состоит в том, что в ситуации восприятия равновеликих и равноудаленных объектов величина того объекта, который вследствие

---

<sup>5</sup> Кстати, именно этим объясняется, что А.И. Миракян назвал одну из своих книг «Психология пространственного восприятия» (1990), чем вызвал недоумение многих коллег, для которых более привычным и понятным было бы название «Психология восприятия пространства».

<sup>6</sup> Это объясняет хорошо известную из истории философии и психологии восприятия проблему относительности и вариативности чувственных данных и их неадекватности с позиции рациональных данных нашего познания. Особенно наглядно это видно на проблеме константности восприятия (см. Миракян, 1990, 1992, 1999).

фиксации взора на одном из них оказывается на периферии поля зрения, воспринимается уменьшенной относительно действительной величины объекта, на котором в данный момент (микроакт) фиксирован взор наблюдателя. Но в следующем микроакте фиксация взора переместится на другой объект, и тогда уменьшенной будет восприниматься величина первого объекта. Однако осуществление этого микроакта будет опосредоваться результатом первой фиксации взора как продуктом предшествующего микроакта.

Это позволяет говорить о том, что порождаемая пространственность оказывается изначально структурированной по направлению «центр–периферия». Причем роль «центра» в структурном или в процессуальном аспектах выполняет последующий микроакт, в то время как функцию неосознаваемой в данный момент «периферии» (поля зрения или сознания) выполняет предшествующий микроакт. Соответственно, по отношению к «центру» порождаемой пространственности «периферия» должна выполнять антиципирующую функцию.

Таким образом, вышеприведенный анализ понятия формопорождения на примере становления психики в «простейшей» ее форме — форме порождающего процесса восприятия движения и стабильности (или что то же самое в данном случае — порождения пространственности восприятия) позволяет говорить о том, что *принцип формопорождения* может быть использован в качестве предварительно принимаемого исходного основания:

1) для экспликации психики как особой формы бытия, проявляющейся в становящейся, в ставшей и в превращенной (опредмеченной) формах существования;

2) для экспликации системы «человек — окружающая среда» как системы, развивающейся в форме онтологического субъекта на основе субъект-порождающего взаимодействия между ее компонентами. При этом обретение психикой актуальной формы своего проявления происходит в три этапа и в трех формах своего осуществления:

- как становление системного качества системы «человек — окружающая среда» в виде формопорождающего процесса и потому не сводимого к изначальному свойствам и качествам составляющих ее компонентов, но осуществляемого на их основе — субъект-порождающий тип взаимодействия между компонентами данной системы;
- как обретение «человеком» как компонентом указанной системы таких онтологических свойств актуально осуществляющегося порождающего (формопорождающего) психического процесса (т.е. порождения психики в ставшей форме психического процесса), которые по отношению к последующему этапу начинают выполнять антиципирующую функцию, опосредствующую взаимодействие между «человеком» и «окружающей средой» в рамках указанной системы. При этом «человек» обретает статус субъекта психической реальности, расщепленного на «себя в настоящем» (актуального), на «себя в прошлом», обращение к которому создает рефлексивный компонент, и на «себя в будущем», обращение к которому на основе отрефлексированного «себя в прошлом» создает антиципирующий компонент. Тип взаимодействия с «окружающей средой» как компонентом данной системы становится в разных ситуациях (в зависимости от вида окружающей среды и типа взаимодействия с ней) субъект-объектным, субъект-субъектным и совместно-субъектным (Панов, 2006);

— как порождение актуальной психической реальности в превращенной форме, когда порожденная психическая реальность опредмечивается в свойствах и отношениях «окружающей среды» и тем самым отчуждается от субъекта ее порождения. При этом «окружающая среда» обретает имплицитную самость объектных свойств и отношений, а также квазипсихологические и психологические свойства и качества;

3) для использования в качестве исходного основания, позволяющего рассматривать психические процессы, психические состояния как разные проявления психики, но единые по своей природе.

Таким образом, применительно к развитию психики в виде психических процессов формопорождение выступает в роли общеметодологического принципа, используемого нами в качестве трансцендентального исходного основания для определения психики (психического отражения) как объекта исследования. При этом психика рассматривается как *особая форма бытия, обретающая актуальные формы своего проявления в виде психических процессов, состояний и сознания и тому подобного во взаимодействии между компонентами системы «человек — окружающая среда»*. В свою очередь, принцип формопорождения принимается в качестве такого универсального (общего для различных форм бытия) принципа, который лежит в основе становления системы «человек — окружающая среда», выступающей при этом в качестве *онтологического субъекта обретения (самоосуществления) психикой актуальных форм своего проявления*, то есть перехода из потенциальной формы существования «бытия в возможности» в актуальную форму «бытия в действительности».

Исходя из этого, возникает главный вопрос, предопределяющий дальнейшие главы данной книги: возможно ли эти достаточно абстрактные рассуждения о психике как форме бытия наполнить конкретным психологическим содержанием? Какие условия и механизмы обеспечивают возможность превращения отношения «человек — окружающая среда» в системное отношение и, далее, в онтологического субъекта порождения психической реальности? Действительно ли введенные в этом разделе концепты (психика как форма бытия, формопорождение, анизотропность, система «человек — окружающая среда») могут выступать в качестве методологических предпосылок, позволяющих изучать *разные, частные виды* психической реальности *в едином методологическом контексте*, освобожденном от отягощенности предметным содержанием этих частных видов психической реальности?

Поэтому последующие разделы книги будут посвящены теоретическому и эмпирическому анализу порождения разных видов психической реальности, опираясь на представление о психике как форме бытия, на принцип формопорождения, анизотропность и системное отношение «человек — окружающая среда», выступающее онтологическим субъектом порождения психической реальности.



## ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 1

- А.И. Миракян и современная психология восприятия: сб. материалов науч. конф. (30 ноября 2010 г.) / под общ. ред. Н.Л. Мориной, В.И. Панова, Г.В. Шуковой. — М.: УРАО «Психологический институт»; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
- Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. — М.: Наука, 1973.
- Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм. — М.: Прогресс, 1974.
- Барабанщиков В.А. Динамика зрительного восприятия / В.А. Барабанщиков. — М.: Наука, 1990.
- Барабанщиков В.А. Системогенез чувственного восприятия / В.А. Барабанщиков. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
- Барабанщиков В.А. Объект восприятия: ситуационный подход / В.А. Барабанщиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии: материалы (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). — М.; Самара, 2001. — С. 110–117.
- Барабанщиков В.А. Восприятие и событие / В.А. Барабанщиков. — СПб.: Алетейя, 2002.
- Белопольский В.И. Взор человека: механизмы, модели, функции / В.И. Белопольский. — М.: Институт психологии РАН, 2007.
- Бор Н. Атомная физика и человеческое познание / Н. Бор. — М., 1961.
- Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. — М.: Академия, 1994.
- Валлах Г. Восприятие движения / Г. Валлах // Восприятие. Механизмы и модели. — М.: Мир, 1974. — С. 301–308.
- Величковский Б.М. Функциональная структура перцептивных процессов / Б.М. Величковский // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. — М.: Педагогика, 1982. — С. 219–246.
- Вундт В. Основы физиологической психологии. Т. 2 / В. Вундт. — СПб., 1912.
- Гейзенберг В. Философские проблемы атомной физики / В. Гейзенберг; пер. с англ. и предисл. ко 2-му изд. Н.Ф. Овчинникова. — М.: УРСС, 2004.
- Геринг Э. Пространственное чувство и движения глаза / Э. Геринг // Руководство по физиологии. Т. 3, ч. 1. — СПб., 1887.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. — М.: Прогресс, 1988.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Движения человеческого глаза / Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: МГУ, 1978.
- Глезер В.Д. Зрительная система / В.Д. Глезер // Физиология сенсорных систем. — Л.: Медицина, 1976. С. 108–158.
- Грегори Р.Л. Глаз и мозг / Р.Л. Грегори. — М.: Прогресс, 1970.
- Грэхем Ч.Х. Зрительное восприятие / Ч.Х. Грэхем // Экспериментальная психология. Т. 2. — М.: Иностранная лит., 1963. — С. 445–507.
- Гуревич Б.Х. Движения глаз как основа пространственного зрения и как модель поведения / Б.Х. Гуревич. — Л.: Наука, 1971.
- Зенкин Г.М. О механизмах константности зрительного восприятия пространства / Г.М. Зенкин, А.П. Петров // Сенсорные системы. Механизмы зрения. Восприятие сложных

- звуковых сигналов. Орган равновесия. Новые методы исследования. — Л. : Наука, 1979. — С. 25–39.
- Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. — М. : Наука, 1989. — С. 298–314.
- Зинченко В.П.* Теоретические проблемы психологии восприятия и задачи генетического исследования / В.П. Зинченко // Восприятие и действие. — М. : Просвещение, 1967. — С. 7–37.
- Зинченко В.П.* Формирование зрительных образов / В.П. Зинченко, Н.Ю. Вергилес. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1969.
- Кант И.* Критика чистого разума / И. Кант ; пер. с нем. Н. Лосского. — Минск : Литература, 1998.
- Кант И.* Сочинения. Т. 1, 3 / И. Кант. — М. : Мысль, 1963.
- Кликс Ф.* Проблемы психофизики восприятия пространства / Ф. Кликс. — М. : Прогресс, 1965.
- Костелянец Н.Б.* Восприятие движения / Н.Б. Костелянец, Е.И. Леушина // Руководство по физиологии. Физиология сенсорных систем. Физиология зрения. Т. 1. — Л. : Наука, 1971. — С. 304–318.
- Креч Д.* Восприятие движения и времени / Д. Креч, Р. Крачфилд, Н. Ливсон // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М. : МГУ, 1975. — С. 371–385.
- Леонтьев А.Н.* Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1975.
- Леонтьев А.Н.* Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. — М. : МГУ, 1972.
- Линдсей П.* Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. — М. : Мир, 1974.
- Логвиненко А.Д.* Чувственные основы восприятия пространства / А.Д. Логвиненко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985.
- Логвиненко А.Д.* Теория непосредственного восприятия (экологический подход) / А.Д. Логвиненко // Дж. Гибсон. Экологический подход к зрительному восприятию. — М. : Прогресс, 1988. — С. 5–20.
- Луук А.* Движение глаз и проблема стабильности воспринимаемого мира / А. Луук, В. Барбанщиков, В. Белопольский // Ученые записки Тартуского университета. Труды по психологии. — 1977. — Т. 429, вып. IV. — С. 121–167.
- Маланов С.В.* Генезис теоретического содержания понятия «действие» в культурно-историческом и системно-деятельностном подходе к анализу и объяснению психических явлений / С.В. Маланов // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. — М. : Смысл, 2006. — С. 100–117.
- Марр Д.* Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов / Д. Марр. — М. : Радио и связь, 1987.
- Мах Э.* Анализ ощущений и отношение физического к психическому / Э. Мах. — М., 1908.
- Мещеряков Б.Г.* Кинетические эффекты временной суммации / Б.Г. Мещеряков // Вестник МГУ. Сер. Психология. — 1982. — № 4. — С. 42–55.
- Минковский Г.* Пространство и время / Г. Минковский. — Л., 1935.
- Миракян А.И.* Константно-аконстантное восприятие величин / А.И. Миракян // Вопросы психологии. — 1975. — № 9. — С. 39–53.
- Миракян А.И.* Психология пространственного восприятия / А.И. Миракян. — Ереван : Айтастан, 1990.
- Миракян А.И.* Константность и полифункциональность восприятия / А.И. Миракян. — М., 1992.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1 / А.И. Миракян. — М. : Институт психологии РАН, 1999.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2 / А.И. Миракян. — М. : Институт психологии РАН, 2004.
- Миракян А.И.* Восприятие скорости движения в процессе отражения формы объекта / А.И. Миракян, В.И. Панов // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 148–154.

- Миртов Ю.Н.* Видимое движение: феноменология, основные детерминанты и механизмы / Ю.Н. Миртов // Вопросы психологии. — 1983. — № 3. — С. 130–138.
- Митрани Л.* Саккадические движения глаз и зрение / Л. Митрани. — София : Изд-во Болгарской академии наук, 1973.
- Нагдян Р.М.* Очерки метафизической психологии / Р.М. Нагдян. — Ереван : Наири, 2013 (На армянском языке: Պանով Վ.Ի. Ներածական հոդված. Ինչ նմանություններ կա ֆիզիկայի և հոգեբանություն միջև / Վ.Ի. Պանով // Ռ.Մ. Նաղդյան. Մետաֆիզիկական հոգեբանության ակնարկներ. Եր. : Նաիրի, 2013)
- Найссер У.* Познание и реальность / У. Найссер. — М. : Прогресс, 1981.
- Осгуд Ч.* Точка зрения гештальттеории / Ч. Осгуд // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — М. : МГУ, 1975. — С. 114–127.
- Ошанин Д.А.* Концепция оперативности отражения в инженерной и общей психологии / Д.А. Ошанин // Инженерная психология. Теория, методология, практическое применение. — М. : Наука, 1977. — С. 134–149.
- Ошанин Д.А.* Предметное действие и оперативный образ : избранные психологические труды / Д.А. Ошанин. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1999.
- Панов В.И.* Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов : дис. ... д-ра психол. наук / В.И. Панов. — М. : ФП МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996.
- Панов В.И.* Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов / В.И. Панов // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 82–107.
- Панов В.И.* Системогенез перцептивного процесса / В.И. Панов // Вопросы психологии. 1991. — № 2. — С. 170–173.
- Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. — М. : Наука, 2004.
- Панов В.И.* Парадоксы изучения психики и возможность их преодоления // В.И. Панов // Национальный психологический журнал. — 2011. — № 1 (5). — С. 50–54.
- Панов В.И.* Вступительная статья. Что общего между психологией и физикой? / В.И. Панов // Нагдян Р.М. Очерки метафизической психологии. — Ереван : Наири, 2013. — С. 10–33. (Опубликована на армянском языке: Պանով Վ.Ի. Ներածական հոդված. Ինչ նմանություններ կա ֆիզիկայի և հոգեբանություն միջև / Վ.Ի. Պանով // Նաղդյան Ռ.Մ. Մետաֆիզիկական հոգեբանության ակնարկներ. Եր. : Նաիրի, 2013. — С. 10–33.
- Петровский В.А.* Индивидуальность и саморегуляция: метаимплицативная модель / В.А. Петровский // Рефлексивные процессы и управление. — 2007. — Т. 7. — № 1. — С. 58–88.
- Пиаже Ж.* Психология, междисциплинарные связи и система наук / Ж. Пиаже // Вопросы философии. — 1966. — № 12. — С. 57–76.
- Пиаже Ж.* Генезис восприятия / Ж. Пиаже // Экспериментальная психология. Вып. 6. — М. : Прогресс, 1978. — С. 14–87.
- Принципы порождающего процесса восприятия / под ред. А.И. Миракяна. — М., 1992.
- Притчард Р.* Стабилизированные изображения на сетчатке / Р. Притчард // Восприятие. Механизмы и модели. — М. : Мир, 1974. — С. 194–203.
- Рок И.* Введение в зрительное восприятие. Т. 1 / И. Рок. — М. : Педагогика, 1980.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003.
- Сеченов И.М.* Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. — М., 1947.
- Титченер З.Б.* Учебник психологии. Т. 2 / З.Б. Титченер. — М., 1914.
- Ульман Ш.* Принципы восприятия подвижных объектов / Ш. Ульман. — М. : Радио и связь, 1983.
- Шуман А.Н.* Трансцендентальная философия / А.Н. Шуман. — Минск : Экономпресс, 2002.
- Ярбус А.Л.* Роль движений глаз в процессе зрения / А.Л. Ярбус. — М. : Наука, 1965.

- Braddick O.Y.* Channel in vision: Basic aspects / O.Y. Braddick, F.W. Campbell, Y. Atkinson // Handbook of sensory physiology. Vol. 8 / R. Held, H.W. Leibowitz, H.L. Teuber (eds). — New York : Springer, 1978.
- Duncker K.* Über induzierte Bewegung / K. Duncker // Psychol. Forsch. — 1929. — Bd. 12. — H. 1–3. — S. 180–259.
- Graham N.* Psychophysics and spatial frequency channels / N. Graham // Perceptual organization. Aillsdale // M. Kubovy, Y.R. Pomerantz (eds.). — New York : Erlbaum, 1981.
- Helmholtz H.* Handbuch der Physiologischen Optik / H. Helmholtz. — Leipzig : Vosa, 1896.
- Hering E.* Der Raumsinn und die Bewegungen des Auges / E. Hering // Hermann L. Handbuch der Physiologie III (Teil I). — 1879. — S. 343–601.
- Jung R.* Visual perception and neurophysiology / R. Jung // Handbook of sensory physiology. — N. Y. : Springer, 1972. — Vol. 7. — P. 1–152.
- Koffka K.* Principles of Gestaltpsychology / K. Koffka. — N. Y. : Brale and world, 1936.
- Mack A.* Perceptual aspects of motion in the frontal plane / A. Mack // Handbook of perception and human performance / ed. by K. Boff, T. Kaufman. — N. Y. : Wiley, 1986. — Vol. 2. — P. 17.1–17.38.
- Shebilske W.L.* Visuomotor coordination in visual direction and position constancies / W.L. Shebilske // Stability and Constancy in Visual Perception: Mechanisms and Processes / ed. by W. Epstein — New York ; London ; Sydney ; Toronto : John Wiley and Sons, 1977. P. 23–69.
- Sherrington C.S.* Observation on the sensual role of the proprioceptive nerve supply of the extrinsic ocular muscles / C.S. Sherrington // Brain. — 1918. — Vol. 41. — P. 332–343.
- Wertheimer M.* Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie / M. Wertheimer. — Erlangen : Verlag Philosoph. Acad., 1925.
- Wertheimer M.* Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung / M. Wertheimer // Ztschr. Psychol. — 1912. — Bd. 61. — S. 161–265.
- Westheimer G.* Visual hyperacuity / G. Westheimer // Progress in sensory physiology. Vol. 1 / P. Ottoson et al. (eds). — New York : Springer, 1981.

## Раздел 2

# ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ: ПРЕДПОСЫЛКИ, ПАРАДИГМЫ, ФЕНОМЕНЫ

## Глава 4 ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ: ПРЕДПОСЫЛКИ И ПАРАДИГМЫ

### 4.1. Экологическая психология как область психологических исследований

За последние четыре десятилетия в общественном и научном сознании наблюдается широкая экспансия в наш лексикон экологических терминов. «Экология», «экологический» или более короткая приставка «эко» — эти слова давно вышли за пределы биологических наук и успешно завоевывают пространство научных дисциплин, политики, производства и культуры. Хорошо известны «экологические партии», «экологическая социология», «экологическая генетика», «экологическая психиатрия», «экология человека», «экология духовности» и т. п.

Не стала исключением и психология. Она все более насыщается «экологическими» терминами и проблемами: экологический подход к восприятию, психологическая экология, экологическая психология, экологическое сознание, экопсихопедагогика, психология жизненной среды, экопсихология развития индивидуальности, экология сознания, экология детства и т. д.

У специалиста (по психологии, экологии или философии), впервые встретившего словосочетание «экологическая психология», естественно возникают два вопроса:

1) что связывает «экологию» и «психологию» настолько, что появляется такое словосочетание, как «экологическая психология»?

2) данное словосочетание — это дань моде или же обозначение научного направления, имеющего свой объект, предмет и методы исследования?

В самом общем виде экологическая психология занимается изучением психологических аспектов взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» (природная, социальная) и включает в себя различные направления: психологическую экологию, экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, психологию окружающей среды, психологию глобальных изменений, психологию экологического сознания, экопсихологию развития и др. (Гибсон, 1988; Голд, 1990; Дерябо, 1999; Дерябо, Ясвин, 1996; Ковалев, 1993; Панов, 2001, 2004; Панюкова, 2002; Скребец, 1998; Смолова, 2010; Соловьева, 2006; Экопсихологические исследования, 2009, 2011, 2013; Ясвин, 2000; Pawlik, Stapf, 1992; Stokols, 1995; и др.).

Отличительной чертой экологической психологии является то, что поле ее теоретических исследований и практико-ориентированных разработок формируется на стыке самых различных психологических и не психологических научных

дисциплин: общей и социальной психологии, психологии и психофизиологии труда, педагогической и практической психологии, психотерапии и экстремальной психологии, и, конечно же, экологии, педагогики, социологии и других научных дисциплин (Панов, 2004; 2-я Российская конференция ... , 2001; 3-я Российская конференция ... , 2005; 4-я Российская конференция ... , 2005; Экопсихологические исследования ... , 2009, 2011, 2013). Понятно, что представители каждой из указанных дисциплин приходят в экологическую психологию со своим концептуальным, понятийным и методическим материалом и видением эколого-психологических проблем.

Анализ этих проблем приводит к предположению, что современные теория и практика психологической науки уделяют недостаточное внимание изучению окружающей среды как совокупности факторов и условий, во взаимодействии с которыми происходит проявление, развитие и изменение психики человека (Панов, 2004, 2009). Это подтверждается, в частности, тем, что, несмотря на достаточно большое количество публикаций по экологической психологии, термин «экопсихология» интерпретируется в психологическом сообществе как некое аморфное направление психологической науки, имеющее лишь какое-то отношение к экологии. И потому и сейчас можно встретить авторов, которые под экологической психологией понимают все, что может иметь приставку «эко», «экология» или «экологический(ая)», традиционно связываемые ими с предметной областью экологии. Вследствие этого происходит подмена эколого-психологической проблематики экологической или педагогической, если речь идет об экологическом образовании.

Между тем ключевым в словосочетании «экологическая психология» (в отличие от психологической экологии, например) является именно «психология». Это означает, что объектом экологической психологии, как и любой другой области психологической науки, является *психическая реальность*, особенности определения которой в качестве объекта исследования обусловлены *характером взаимодействия человека с окружающей средой*. Тогда как объектом экологии выступают все-таки экосистемы, пусть даже самым важным их компонентом является человек как носитель психики. Есть и обратная тенденция, когда не учитывается то, что объектом эколого-психологических исследований выступают не любые проявления психической реальности и ее особенности, а только те, которые рассматриваются в контексте системного отношения «человек — окружающая среда».

Одной из причин терминологически различного обозначения данной области психологических исследований является различный перевод разными авторами соответствующих англоязычных терминов, вследствие чего «в научной литературе, с одной стороны, термин “экологическая психология” используется для обозначения ряда достаточно отличающихся друг от друга направлений и областей психологического исследования, а с другой — в одной и той же работе иногда можно встретить использование терминов “экологическая психология”, “психологическая экология”, “психология окружающей среды” как полных синонимов, то есть для обозначения одной и той же области» (Дерябо, Ясвин, 1996, с. 29). При этом наиболее распространенным в обыденном и даже научном сознании является понимание «экологии» как синонима понятий «отношение к природе», «защита», «сохранение», «чистота» и т. п. (Плюснин, 1997).

Другая причина указанной терминологической неоднозначности заключается в многозначности самих понятий «экология» и «психология». Так, экология в на-

стоящее время рассматривается как соответствующая область биологической науки (Новиков, 1970), как междисциплинарный подход к изучению экосистем планетарного масштаба, как мировоззренческая позиция, ставящая своей целью сохранение жизни на Земле, и т. д. Необходимо также отметить, что проблемами экологической психологии занимаются специалисты из разных областей психологии, педагогики, экологии и социологии, при этом они используют свой и, следовательно, различный понятийный аппарат (см.: 2-я Российская конференция ... , 2001; 3-я Российская конференция ... , 2005; 4-я Российская конференция ... , 2005; Экопсихологические исследования ... , 2009, 2011, 2013). С другой стороны, и психология как научная дисциплина складывается из различных направлений, каждое из которых отличается своим пониманием предмета и метода исследования: общая психология и возрастная, социальная и педагогическая, и др.

По этой причине даются разные определения того, что следует понимать под экологической психологией. Для примера приведу только три из них.

Так, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996) понимают под экологической психологией собственно психологию экологического сознания, в соответствии с чем ключевой проблемой экологической психологии они считают исследование индивидуального и группового экологического сознания как совокупности экологических представлений, существующего отношения к природе, а также соответствующих стратегий и технологий взаимодействия с ней.

По мнению Г.Г. Аракелова (Мир психологии, 1997, с. 37), «Экопсихология занимается экологическим благополучием психического здоровья нации, народа. Это мультидисциплинарная наука, изучающая роль и влияние вредоносных человеческих факторов на других людей: их психику, мозг, поведение и возникающие при этом последствия».

В.О. Скребец (1998, с. 3) дает следующее определение экологической психологии: «Экологическая психология (от греч. *oikos* — окружение, среда; *psyche* — душа; *logos* — наука, учение) — наука, изучающая характер и особенности психологических воздействий на человека со стороны природного, социального и антропогенного окружения, связанных с этим переживаний, внутренних состояний человека и общества. Как следует из этого определения, область экологической психологии — это не просто отражение среды органами чувств и не просто отношение к окружению, а влияние среды, влекущее за собой изменения комплексного характера — от эмоций и настроений до мотивов деятельности, устремлений, ценностных ориентаций, поступков, предпочтений, волеизъявлений».

Тем не менее некоторые авторы считают неправомерным использование термина «экологическая психология». Так, В.И. Медведев, А.А. Алдашева полагают, что «В.И. Вернадский, П. Тейяр де Шарден и другие ученые, рассматривая понятие ноосферы и вводя его в экологию, также подразумевали надорганизменный уровень, определяя его главным образом понятием “человечество”. Поэтому такие термины, как экологическая психология и т. п., неправомерны, как неправомерно и включение в эти понятия <...> вопроса о влиянии факторов внешней среды на физиологическое и психологическое состояние человека. Действительно, анализируя приводимые в таких работах данные, легко увидеть, что они просто описывают процессы, протекающие у человека при действии того или иного природного фактора». И далее: «Авторы настоящей работы предпочитают оставаться на более строгой позиции,

стараясь избегать широкого толкования понятия, и отказываются от использования термина “экологическая психология”» (2000, с. 12).

Между тем, как отмечают Дерябо и Ясвин, экологическая психология — это вполне определенное направление психологической науки, сформировавшееся в Европе и США в 60-е годы нашего столетия и объединяющее под общим названием по крайней мере три области психологических исследований: психологическую экологию, психологию окружающей среды (инвайронментальную психологию) и экологический подход к восприятию (Голд, 1990; Дерябо, 1999; Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2001, 2004; Раудсепп, 1983; Ясвин, 2000; Barker, 1968; Stokols, 1995 и др.). Помимо этого, нельзя не упомянуть теорию среды Л.С. Выготского и другие педологические исследования, проводившиеся в российской психологии и педологии в первой трети нынешнего столетия (Леонтьев, 1998).

К. Павлик, руководитель крупнейшей международной программы по экологической психологии в конце прошлого столетия, со своим соавтором К. Штапфом дают следующее определение экологической психологии: «...экологическая психология (или экопсихология) означает изучение психических процессов, то есть переживания и поведения, в тех условиях окружающей среды, при которых переживание и поведение происходят “сами по себе”, без вмешательства исследователя или психолога-испытателя. В экологической психологии предпринимается изучение человеческого переживания и поведения в неразрывной связи с окружающей средой и попытки их теоретического обоснования. Экологическая перспектива в психологии увязывается с двумя принципиально противоположными, однако во всяком случае тесно переплетающимися, взаимодействующими видами влияний: влиянием окружающей среды на человеческое переживание и поведение и воздействием этих переживаний и поведения на эту же среду (селекционные или преобразующие мероприятия человека по воздействию на окружающую среду). С этой точки зрения, экологическая психология исследует человеческое переживание и поведение в их “природных”, репрезентативных контекстах» (Pawlik, Stapf, 1992).

Общим для вышеприведенных определений экологической психологии является то, что в качестве исходного основания выступает отношение «человек — окружающая среда». В связи с этим нельзя не отметить, что понятие окружающей среды тоже требует своего методологического анализа.

В свое время этот вопрос достаточно подробно был разобран В.А. Ясвиным, который показал, что «Несмотря на необычайно широкое употребление (а, вероятно, всего, благодаря этому), понятие “среда” не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле “среда” понимается как *окружение*. Наряду с термином “среда” активно используется еще целый ряд терминов, таких как “среда человека”, “среда людей”, “человеческая среда”, “окружающая среда”, “жизненная среда”, “человеческое окружение” и др. <...> Среда человека охватывает совокупность *природных* (физических, химических, биологических) и *социальных* факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей» (Ясвин, 1997, с. 9).

Многие авторы сходятся в том, что в структурном отношении понятие окружающей среды охватывает не только пространственно-предметные (природные и антропогенные) условия, окружающие человека, но и социальные и социокультурные условия.



## 4.2. Экологическая психология: основные направления и понятия

Обсуждение поля эколого-психологических проблем<sup>7</sup> (2-я Российская конференция ... , 2001; 3-я Российская конференция ... , 2005; 4-я Российская конференция ... , 2005; Экопсихологические исследования ... , 2009, 2011; Дерябо, Ясвин, 1996; Дерябо, 1999; Ясвин, 1999, 2000; Панов, 2004, 2006; Первая российская ... , 1996; и др.) показало, что на современном этапе своего развития она представлена такими основными направлениями, как:

а) психологическая экология, которая занимается изучением психогенного влияния физических, химических, радиационных и тому подобных факторов внешней среды;

б) психология окружающей среды (инвайронментальная психология), которая исследует психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), соотношением ее параметров с психологическими особенностями переживаний, развития и поведения человека. К этому же направлению принадлежат психология охраны окружающей среды и получившая в последние годы особую актуальность психология психических состояний в особых (экстремальных) ситуациях<sup>8</sup>;

в) экологический подход в психологии, некоторые предпосылки которого были заданы К. Левиным. Но четкое оформление и название он получил в экологическом подходе к восприятию Дж. Гибсона (1988), который подверг жесткой критике исходные предпосылки классической психологии восприятия и который в качестве альтернативы предложил вместо физикального понятия окружающего пространства использовать понятие среды обитания. Соответственно, исходной предпосылкой его подхода стало отношение «индивид — среда обитания»;

г) психология глобальных изменений, которая исследует особенности мышления специалистов, занимающихся оценкой и прогнозом развития явлений и процессов планетарного масштаба;

д) психология экологического сознания, занимающаяся изучением индивидуального и группового экологического сознания, включая разработку методов его формирования, диагностики, коррекции и тренинга, и потому включающая также психологические аспекты экологического образования.

Несмотря на разноликость указанных направлений экологической психологии, их объединяет *общая методологическая установка*, а именно: исходной предпосылкой, отличающей эти исследования, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и тому подобного должны рассматриваться

<sup>7</sup> Хотя в переводной литературе, как отмечают С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996), вследствие различного перевода одних и тех же англоязычных терминов еще встречается терминологическое отождествление «экологической психологии», например, с «психологической экологией» или «экологическим подходом к восприятию Дж. Гибсона».

<sup>8</sup> В последнее десятилетие это направление иногда называют «средовой психологией» (Соловьева, 2006), а экологическую психологию в целом — «психологией взаимодействия с окружающей средой» (Смолова, 2010).

в контексте отношения «индивид — среда» или, более широко, в контексте системы «человек — окружающая среда (природная, социальная)».

При таком подходе объектом экологической психологии, общим для разных ее направлений, становятся *психологические особенности взаимодействий в системе «человек — окружающая среда (природная, социальная)»*. Понятно, что эти особенности могут относиться как к психике самого человека, так и к психологическим или квазипсихологическим свойствам и качествам окружающей среды, а также к видам и типам взаимодействия между компонентами указанной системы и даже к самой системе «человек — окружающая среда» как онтологическому субъекту психического развития человека.

Остановимся более подробно на краткой характеристике понятий, которые выполняют ключевую роль при определении экологической психологии как самостоятельной области психологии, ее объекта и предмета исследований: система «человек — окружающая среда», окружающая среда, человек, психическая реальность, природа, взаимодействие.

#### **4.2.1. Об «окружающей среде» как компоненте системы «человек — окружающая среда»**

В общем виде понятием «окружающая среда» чаще всего обозначается совокупность, а также система природных и социальных факторов и условий, которые прямо или косвенно, мгновенно или долговременно оказывают влияние на жизнь и деятельность людей (Черноушек, 1989; Ясвин, 2000).

Исходным основанием для вышеуказанной классификации основных направлений экологической психологии является представление о различных *видах окружающей среды*: физико-химической или, более широко, экологической (психологическая экология); *природной* как среды обитания, как географической среды и как мира природы (экологический подход, психология глобальных изменений и частично психология окружающей среды); *социальной*, включая такие ее разновидности, как пространственно-предметная, архитектурная, информационная, образовательная, этнокультурная, экстремальная среда, и т. п. (психология окружающей среды); наконец, природной среды как мира природы (психология охраны природной среды и психология экологического сознания).

Подобная дифференциация видов среды обусловлена господством аналитического метода в научном мышлении и, как следствие этого, тем, что изучение психологических аспектов взаимодействия человека с окружающей средой изначально проводилось и продолжает проводиться в рамках различных научных дисциплин, в первую очередь экологии, географии, культурологии, социологии и, конечно же, психологии (общей, социальной, педагогической и др.). Причем каждая из этих дисциплин по своему предмету и методам, естественно, имеет дело с разными характеристиками и видами окружающей среды, что служит источником формирования разных направлений при изучении психологических аспектов взаимодействия человека с окружающей средой.

Между тем на более раннем этапе развития экопсихологии в работах М. Черноушека (1989) и Г.А. Ковалева (1993) используется понятие «жизненная среда», которое включает пространственно-предметный, социальный и технологический

компоненты, и имеет более интегративный характер. И действительно, если следовать принципу экологической валидности, то окружающая среда в реальной жизни человека реально представлена совокупностью и природных, и социальных условий психического развития и жизнедеятельности человека. Поэтому в определенных случаях более корректно говорить об окружающей среде как жизненной среде, включающей в себя природную и социальную составляющие, а не о природной или образовательной среде как отдельных, обособленных друг от друга и от человека видах окружающей среды.

Обобщая разные определения окружающей среды в наших исследованиях, а также предложенные другими авторами, *под окружающей средой* мы будем понимать *совокупность (или систему) внешних и/или внутренних условий и влияний (факторов, воздействий), способствующих или препятствующих удовлетворению потребности индивида в своей жизнедеятельности*<sup>9</sup>. Это определение предполагает различение внешней среды как совокупности внешних природных, пространственно-предметных и социальных условий и влияний и внутренней среды как совокупности индивидуальных представлений, ценностей, установок и т. п., опосредствующих проявление психической активности индивида: его восприятие, переживания, мышление и поведение. В другой, более короткой формулировке окружающая среда определяется нами как *совокупность условий и влияний, обеспечивающих возможность удовлетворения жизненных потребностей индивида*.

Методологическая необходимость введения понятия «окружающая среда» вызвана необходимостью описания внешних и внутренних условий жизнедеятельности не с позиции свойств отдельного объекта, обособленного монофактора или их комплексов, а с позиции:

- сопредставленности различных объектных свойств и отношений разной модальности;
- различной функциональной и субъективной значимости сопредставленных свойств и отношений окружающей среды для человека как компонента системы «человек — окружающая среда»;
- того, что количество и структурированность сопредставленных средовых свойств и отношений имеет субъективно относительный характер, так как зависит от состояния индивида, выполняемого им действия (деятельности), этнокультурной принадлежности и других индивидуально-психологических особенностей и условий восприятия (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004).

При этом в различных направлениях эколого-психологических исследований используются описания окружающей среды, построенные на разных принципах. В качестве таковых можно указать:

- *предметный принцип*, обуславливающий предметное и структурное описание объективно заданных свойств окружающей среды: природная среда (физико-химический состав, экологически благоприятные или же неблагоприятные факторы и т. п.), пространственная среда (предметная наполненность, освещенность,

<sup>9</sup> Это может быть потребность: в пространственном поведении (пространственная среда), получении образования или развития своих способностей средствами обучения (образовательная среда), профессиональной самореализации и профессиональной успешности (профессиональная среда) и т. д.

- масштабность и т. п.), семейная среда (состав, возрастные особенности членов семьи, образовательный статус и материальная обеспеченность и т. д.), образовательная среда (помещение, оборудование и иные санитарно-технические условия, технические средства обучения, количественный и образовательный уровень подготовки педагогов, количество детей и их возрастной и социальный состав и т. д.) и т. п. (Ковалев, 1993; Панов, 2004; Черноушек, 1989; Ясвин, 2000 и др.);
- *экологический принцип*, когда окружающая среда рассматривается именно как среда обитания (по Дж. Гибсону) или жизненная среда (по М. Черношеку и по Г.А. Ковалеву), то есть предоставляющая возможность (или препятствующая) обеспечить удовлетворение жизненных потребностей человека. В этом случае исходным для описания видов окружающей среды является вычленение и описание этих потребностей: биологических, социальных, психологических, духовных (Дерябо, 1999; Ковалев, 1993; Панов, 2006; Черноушек, 1989; Ясвин, 2000);
  - *деятельностный принцип*, согласно которому окружающая среда предстает как пространство возможностей для овладения различными видами человеческой деятельности, необходимыми для социализации и индивидуализации человека: игровой, учебной, спортивной, производственной, художественной и т. п. (Панов, 2007);
  - *функциональный принцип*, когда разные виды окружающей среды рассматриваются исходя из той функциональной роли, которая ей приписывается в качестве компонента системы «человек — окружающая среда» (Панов, 2006, 2007), а именно:
    - как объект восприятия (психология пространственной среды, экологический подход к восприятию, психология образовательной среды и др.);
    - как фактор, оказывающий влияние на психику человека (психологическая экология, психология средовых влияний, экстремальная психология);
    - как условие осуществления жизнедеятельности человека и средовые возможности удовлетворения его потребностей (психология окружающей среды, психология экологического сознания); в том числе включая возможность субъективации объектов, свойств и качеств окружающей среды, то есть их превращения в субъективное средство выполнения своей деятельности (психология окружающей среды, психология экологического сознания);
    - как объект деятельности человека: проектирования, экспертизы, преобразования и т. п. (психология образовательной среды, психология охраны окружающей среды и др.).
- Наконец, средовые свойства, отношения и качества могут иметь следующий характер:
- предметный («вещный») характер, то есть обусловленный природными (но не антропогенными) свойствами окружающей среды: химико-физическими, пространственно-предметными и т. п.;
  - психологический характер, то есть обусловленный психологическими качествами субъектов окружающей социальной среды. Например, психологические качества членов семьи как субъектов семейной среды или одноклассников и учителей как субъектов образовательной среды;

— квазипсихологический (антропогенный) характер, когда объектные свойства и качества среды имеют определенное психологическое содержание и значимость, обусловленные предметной деятельностью человека по их преобразованию или его субъективным (личностным) отношением к ним. Например, жизненные ценности архитектора, опредмеченные им в пространственных свойствах и отношениях проектируемой пространственной среды (паркового ландшафта, архитектурного комплекса, городской среды, жилища и т.п.), или содержание и методы обучения данного педагога, опредмеченные в технологиях обучения как компоненте создаваемой им образовательной среды и т.д.

#### **4.2.2. О «человеке» как компоненте системы «человек — окружающая среда»**

С понятием «человек» ситуация, казалось бы, простая. С одной стороны, «человек» в качестве компонента системы «человек — окружающая среда» может рассматриваться как индивид, группа, общность и как человечество в целом (например, если речь идет об экологическом сознании: индивидуальном, групповом и т.д.). С другой стороны, «человек» в данном случае может эксплицироваться как личность (например, экологическая личность, или личность, принимающая экологические решения), как субъект того или иного типа экологического сознания или отношения к природе. Более сложным является третий аспект, когда мы должны определиться в понимании человека не столько по отношению к внешней природе (природной среде), сколько к его собственной природе или, что в данном случае то же самое, к его сущности. Чаще всего в этом случае говорят о человеке как существе биологической и социальной природы, в последние десятилетия стали чаще говорить о духовной сущности человека и, как следствие, о духовной его природе. Однако вследствие присущего нашему мышлению редукционизма при этом забывают, что человек является еще и субъектом психической реальности и потому он должен также рассматриваться с позиции его психической сущности как субъекта, реализующего собственную природу психики, то есть несводимую к биологическим, социальным и духовным основаниям.

Таким образом, на сцену выходит еще одна методологическая проблема психологии, характеризующая экологическую психологию, — проблема *собственной природы психики*, субъектом которой является человек и другие живые существа. Ее решение предполагает определение предмета исследования с учетом различных значений понятия «природа». Так, согласно «Философскому энциклопедическому словарю» (1983) этим понятием обозначаются<sup>10</sup>:

1) все сущее, весь мир в многообразии его форм. В этом смысле понятие «природа» стоит в одном ряду с такими понятиями, как «материя», «универсум», «Вселенная». И в таком понимании «человек», его «психика», «сознание», природная среда, планета — это все разные проявления и творения единой в своей творческой сущности природы;

2) совокупный объект естествознания (т.е. наук о природе), в том числе экологии как части биологии и междисциплинарного подхода;

<sup>10</sup> Сразу должен оговориться, что из-за методологического значения это определение природы будет еще не раз использовано на протяжении книги.

3) совокупность естественных условий существования человечества, то есть природная среда обитания. В предельном варианте — это планета в целом как глобальная среда обитания человечества.

Второе и третье значения понятия природы задают такое понимание системы «человек — окружающая среда», которое имеет в своей основе логику объект-объектных и субъект-объектных отношений. Согласно этой парадигме человек и природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования роль либо субъекта, либо объекта.

А вот первое определение, дающее понимание природы как универсального, всесущего основания многообразия природных форм бытия (в народном сознании «мать-природа», — см., например, Плюснин, 1996) коренным образом меняет смысл взаимоотношений человека и природы и, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической парадигм. Ведь тогда человек выступает как продукт развития природы, как природная форма бытия («природная» не в узком биологическом, а в широком смысле). Соответственно, человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений «субъект–объект», «субъект–субъект» или «индивид–среда».

При таком подходе, с одной стороны, природа выступает для человека средством развития его природных (в смысле сущностных) возможностей творения новых природных объектов, в том числе самого себя. С другой стороны, человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых форм ее самоосуществления, в данном случае — форм психического отражения, поведения, сознания, а также антропогенной среды и даже ноосферы, о чем будет сказано ниже. Это означает, что отношение «человек — окружающая среда (в данном случае природная)» обретает онтологический смысл и становится онтологическим субъектом порождения психических новообразований в виде продукта взаимодействия между компонентами этой системы. В то время как сущностные возможности природы (как сущего) предстают в виде универсальных, общеприродных принципов развития (формопорождения), имеющих трансцендентальный характер по отношению и к «человеку» и к «окружающей среде (в максиме — планеты)» как разным проявлениям единой по своей сущности природы<sup>11</sup>.

#### **4.2.3. Об экопсихологических типах взаимодействий**

Различия в определениях понятия «окружающая среда» обусловлены в том числе и имплицитным постулированием различного *типа взаимодействия* в системе «человек — окружающая среда».

---

<sup>11</sup> В этом случае мы получаем возможность говорить о ноосфере как особой форме бытия психической реальности, возникающей в процессе такого взаимодействия человечества и планеты, в основе которого лежат единые универсальные принципы эволюции системы «человечество — планета» как формы бытия, обладающей по своей природе субстанциональностью. Более подробно см. Раздел 4.

Обычно выделяют три типа взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный. Проведенный нами ранее анализ взаимодействий, реализуемых в разных направлениях экологической психологии, показал, что применительно к системе «человек — природная среда» необходимо говорить по крайней мере о шести базовых типах взаимодействий, откуда собственно и появился термин «экопсихологические взаимодействия»: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2004, 2006, 2009, 2013). Речь идет о шести базовых типах, потому что взаимодействие в системе «человек — природная среда» может иметь и другие типы, в частности «квазиобъект-квазисубъектный». Например, когда человек как компонент отношения «человек — природная среда», не сопротивляясь, принимает психологическое (релаксационное, например) воздействие со стороны природной среды (например, леса), то есть человек занимает по отношению к природной среде квазиобъектную позицию, а лес (природная среда) по отношению к человеку — квазисубъектную.

Первоначально эти типы взаимодействия были обнаружены на примере анализа системы «человек — природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия», то есть в системе «человек — природная среда». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют, образно говоря, «топологический» характер, то есть не зависят от предметного содержания, и потому вполне применимы и для анализа взаимодействия человека с другими видами окружающей среды (Панов, 2007, 2013; Экопсихологические исследования ... , 2009, 2011).

Более подробный анализ видов и типов экопсихологических взаимодействий будет представлен ниже, в Разделе 3. А сейчас ограничимся кратким описанием базовых типов экопсихологических взаимодействий на примере взаимодействий «человека» и «природной среды» как компонентов отношения «человек — природная среда»:

1. *Объект-объектный тип* является исходной предпосылкой для психологической экологии, в рамках которой окружающая среда (как совокупность химико-физических факторов и условий) психологически индифферентна (безразлична) к человеку, ее свойства не несут в себе изначально заложенной в них психологической нагрузки. Взаимодействие между средой и организмом человека остается на физико-химическом, то есть межобъектном уровне.

2. *Объект-субъектный*, когда окружающая среда, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему субъектные функции, в том время как сам человек, принимая позицию подчинения этому воздействию, по сути принимает на себя роль объекта (точнее, квазиобъекта) средового воздействия. Эта логика лежит в основе психологии средовых влияний (средовой психологии), когда предметом исследования является, например, такое воздействие природной среды на человека, результатом которой является реабилитация его психического состояния или работоспособности (Дерябо, Ясвин, 1996).

3. *Субъект-объектный*, когда человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства природной среды с определенной целью: использование природных ресурсов для удовлетворения своих, человеческих, потребностей и, напротив, сохранение действия человека по защите природной среды и т.д. Например,

антропоцентрический тип экологического сознания (там же); проектирование паркового ландшафта или заповедника.

4. *Субъект-субъектный (субъект-обособленный, субъект-совместный, субъект-порождающий)*, когда каждый из компонентов системы «человек — природная среда» активно воздействует на другого, то есть выполняет по отношению к другому субъектную роль. Например, эгоцентрический тип экологического сознания (Дерябо, Ясвин, 1996). При этом не следует отождествлять свойство быть живым со свойством субъектности, ибо человек способен субъективизировать, то есть наделять свойством субъектности и неживые средовые объекты<sup>12</sup> (там же). Однако анализ субъект-субъектного типа взаимодействия в образовательной среде показал, что он включает в себя три, условно говоря, подтипа взаимодействия, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга (Панов, 2006, 2009), а именно:

4а) *субъект-обособленный*, когда компоненты отношения «человек — природная среда» активно воздействуют друг на друга, но при этом каждый из них преследует «свои интересы» и активно противодействует воздействию со стороны другого, вследствие чего взаимодействие между ними оказывается безрезультатным, неконструктивным и даже наносящим вред одному из них или им обоим. Пример: ситуация глобального экологического кризиса — человек наносит вред миру природы, а природа, развиваясь по своим законам, начинает в ответ «мстить» человеку;

4б) *субъект-совместный*, когда человек признает за природой (природной средой) право на собственную логику развития, законы которой человеку следует учитывать в своих воздействиях на природу. Это тот тип взаимодействия, который обозначается в работах С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1996 и др.) как «экологический императив» воздействий на мир природы: по отношению к миру природы разрешено делать только то, что не нарушает экологического равновесия в системе «человек — мир природы». Примером служит эгоцентрический тип экологического сознания, обеспечивающий коэволюционный характер совместного развития человека и природной среды (там же). В контексте нашего анализа это применение гносеологической парадигмы для оценки взаимодействий в экосистеме «человек — природная среда (планета как среда обитания)» наиболее четко выражено в концепции устойчивого развития человеческого общества и природы (см., например, Экопсихологические исследования ... , 2013).

4в) *субъект-порождающий* тип характерен для системы «человек — природная среда» («человек — мир природы», «человек — планета»), когда результатом совместного развития компонентов этой системы становится ее превращение в единый (онтологический) субъект совместного развития и человека, и природы. При этом каждый из компонентов (субъектов) этой системы выступает для другого в роли фасилитатора их совместного преобразования и объединения в единый, совокупный субъект совместного бытия. В данном случае речь идет о переходе к онтологической

---

<sup>12</sup> Выполнение субъектной роли предполагает выполнение по отношению к другому следующих функций: а) обеспечивать воспринимающему переживание его собственной личностной динамики, б) быть опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы его отношений с миром и в) выступать в качестве субъекта совместной с ним деятельности и общения» (Дерябо, Ясвин, 1996, с. 101).



парадигме, когда «человек» и «природная среда» (планета как среда обитания человечества) рассматриваются как разные формы природного бытия, которые в своем развитии образуют единый онтологический субъект «человек — природная среда». Необходимым условием порождения такого онтологического субъекта является наличие между человеком и природной средой, как разными формами бытия, некоей общности. Эта общность задается общим «пространством» совместного бытия (существования) человека и его природной среды как разных природных форм бытия на общей для них планете и, соответственно, фундаментальными закономерностями развития этой планеты как особой формы природного бытия. Понятно, что здесь речь идет о тех фундаментальных закономерностях, на которые указывал В.И. Вернадский (1991; Вернадский и современность, 1986), в частности о том, что ведущей силой развития планеты Земля в XX веке становится ноосфера. Указанная общность и различие между «человеком» и «природной средой» как компонентами экосистемы «человек — природная среда» позволяют применить к анализу их взаимодействия принцип формопорождения, который имеет *трансцендентальный* характер по отношению и к «человеку», и к «природной среде» как компонентам системы «человек и природная среда» (Панов, 2004, 2006).

Согласно этому принципу любая форма бытия должна пройти в становлении своего бытия этапы: порождение, развитие, смерть (переход в иную форму бытия). Подобный подход приводит к тому, что в качестве *предмета исследования* выступает не собственно система «человек — природная среда» или ее особенности, а условия, обеспечивающие возможность ее становления в качестве онтологического субъекта реализации принципа формопорождения. При этом экологическое сознание, психические состояния, психические процессы и другие виды психической реальности, порождаемые во взаимодействии между компонентами этой системы, рассматриваются не сами по себе как отдельные психические феномены, а как продукты становления системы «человек — природная среда», выступающей в этом случае в роли онтологического субъекта порождения психической реальности в форме «бытия в действительности». Экологическое сознание с этой точки зрения предстает как системное качество психики (процессов, состояний и структур сознания), которое порождается и развивается во взаимодействии человека с окружающей средой (социальной и природной) и которое позволяет индивиду непосредственно ощутить и пережить единство с природой окружающего мира и своей собственной природой. Примером служит природоцентрический тип экологического сознания, о котором более подробно будет рассказано в Разделе 4.

#### **4.3. О психике как предмете экопсихологического исследования: гносеологический, онтологический и трансцендентальный контексты**

Существенно, что использование отношения «человек — окружающая среда» в качестве исходной предпосылки для экспликации объекта и предмета психологического исследования приводит к расширению понимания субъекта изучаемых психических реальностей.

Как было отмечено выше, в рамках гносеологической парадигмы в роли такого субъекта выступают традиционно живые существа (человек, животные, насекомые

и др.). В отличие от этого, в эколого-психологических исследованиях в онтологической парадигме в роли субъекта (носителя) психических феноменов выступают и человек, и окружающая среда как компоненты отношения «человек — окружающая среда» (субъект-объектный и объект-субъектный типы взаимодействия). Более того, как было отмечено выше, в роли субъекта порождения исследуемых психических реальностей может выступать и само отношение «человек — окружающая среда» как целостный онтологический субъект (субъект-совместный и субъект-порождающий типы взаимодействия) (Панов, 2004, 2006).

Поэтому, исходя из контекста отношения «человек — окружающая среда», психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в разных формах своего существования:

- *в собственной форме* действительного существования, то есть в феноменологически представленной форме психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа)<sup>13</sup>, находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек», то есть первый компонент системы «человек — окружающая среда», который может рассматриваться с позиций его существования как существа биологического (физиологического), социального, теперь добавляют еще и духовного, но вследствие методологически редукционной традиции (сводить психическое к био-, социо-) не принято говорить о психической сущности человека (как носителя психической реальности);
- *в превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и другие особенности людей, образующих социальную среду), и антропогенных квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека. Например, придаваемые ей человеком эстетические, релаксационные и прочие качества природной среды или же напряженность образовательной среды, агрессивность информационной среды, символическое бытие архитектурной среды и т.п. В этом случае субъектом психической реальности, а в последнем случае — ее квазисубъектом, выступает «окружающая среда», то есть другой компонент системы «человек — окружающая среда»;
- *в становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности», по Аристотелю, в «бытие в действительности»), когда порождение психической реальности, то есть обретение психикой действительной формы ее существования в виде процессов, состояний, сознания (и, возможно, даже ноосферы (?)), происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» или, шире, — системы «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда» как процесс и результат актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (Рубцов, 1996), а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия,

---

<sup>13</sup> Далее, чтобы не усложнять текст, мы будем говорить в основном «человек — окружающая среда», подразумевая, что это определенная конкретизация отношения (системы) «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда».

создаваемых при групповых (активных) методах обучения, психотренинговой практики и тому подобных ситуациях коммуникативного взаимодействия. В подобных случаях психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности;

- *в виртуальной форме* — психика в форме «бытия в возможности». «Виртуальной» в том смысле, как вводит этот термин В.А. Петровский (2010, с. 72–73), цитирую: «Термином “виртуальность” мы подчеркиваем возможность самопроявления человека как субъекта в некоторой наблюдаемой ситуации. Обратим внимание на то, что термин этот почти не используется в психологии<sup>14</sup>. Известное нам исключение — книга А.Н. Леонтьева, где это слово вводится для обозначения несостоятельной попытки преформизма объяснить личностное в человеке как результат вызревания его генотипических черт. Между тем этот термин в ином контексте использования исключительно точно подходит для обозначения интересующего нас явления — самостановления индивидуума как личности. “Виртуальный” означает, согласно “Словарю иностранных слов” (М., 1979), “возможный; могущий проявиться; который должен проявиться”, — что отличает этот термин от синонимичного “потенциальный” (“возможный, существующий в потенции; скрытый, непроявляющийся”). Отличие, — продолжает далее В.А. Петровский, — в самой идее переходности возможного в действительное: *виртуальное* по сравнению с *потенциальным* как бы ближе к действительному самообнаружению возможности. Этот смысловой оттенок решает для нас проблему выбора нужного имени для обозначения метода исследования личности человека как трансцендирующего субъекта». Последнее предложение демонстрирует отличие нашей позиции от позиции В.А. Петровского. В его концепции «виртуальность» применяется к «личности человека как трансцендирующего субъекта». В нашем подходе речь идет о «виртуальности психики» как формы бытия, проявляющей себя в процессе и посредством взаимодействия в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда».

#### 4.4. От экологической психологии к экопсихологии развития

Из вышесказанного следует, что объектом экологической психологии как области психологических исследований выступают *психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой в системе «человек — окружающая среда»*. Эти аспекты в указанных направлениях экологической психологии могут быть представлены, с одной стороны, явлениями человеческой психики, особенности которой определяются характером воздействия на нее тех или иных свойств, качеств, паттернов окружающей среды и, напротив, характером воздействия человека на окружающую среду. С другой стороны — психологические аспекты взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» представлены психологическими

<sup>14</sup> В настоящее время это не совсем так. В частности, этот термин активно использовался Н.А. Носовым, см.: *Носов Н.А. Виртуальная психология*. М.: Аграф, 2000.

и квазипсихологическими качествами самой окружающей среды, действительно ей присущими или же приписываемыми ей человеком (его ожиданиями и системой жизненных ценностей, установками и субъективным отношением, и т.п.). Наконец, с третьей стороны, психологические аспекты взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» представлены теми психическими явлениями, которые порождаются, образно говоря, «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» как целостного субъекта их совместного развития и которые затем становятся свойствами человеческой психики и/или психологическими и квазипсихологическими свойствами окружающей среды.

*Предмет экологической психологии* и, соответственно, различные ее направления задаются различным пониманием «человека» и «окружающей среды» как компонентов системы «человек — окружающая среда» и типом взаимодействия между ними (Панов, 2004, 2006).

Различная форма представления психики как объекта эколого-психологических исследований ставит нас перед необходимостью обоснования подхода, в рамках которого психические процессы, психические состояния и сознание индивида рассматриваются не только как разные проявления, но и как разные этапы становления психической реальности во взаимодействии человека с окружающей средой. В связи с этим возникает необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе*, но обретающих разную форму проявления *во взаимодействии индивида с окружающей средой*. В ходе решения этой задачи мы приходим к новому направлению экологической психологии — *экопсихологии развития*, в основе которого лежит *экопсихологический подход к развитию психики человека* как одной из форм природного бытия.

Согласно исследованиям, проведенным ранее в Лаборатории экопсихологии развития Психологического института РАО, суть экопсихологического подхода к развитию психики заключается в следующих позициях (Панов, 1999, 2004, 2006; экопсихологические исследования ... , 2009, 2011; Экопсихология развития психики ... , 2013):

- психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, она характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью (т.е. имеет в самой себе источник своего саморазвития), которая при наличии определенных условий (взаимодействия ее субъекта-носителя с окружающей средой) проявляется в разных видах психической активности, опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (в виде восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.). Соответственно, в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — окружающая среда» или, более широко, «индивид — среда (внешняя, внутренняя)», а также типы взаимодействия между компонентами этого отношения;
- развитие психики (как формы бытия) происходит как процесс становления конкретных форм ее действительного существования (феноменов) и развития (в виде психических процессов, психических состояний, сознания), которые обеспечивают (опосредуют) взаимодействие их субъекта с окружающей средой

в виде поведения и деятельности и других видов психической активности и каждая из которых неизбежно проходит стадии (по)рождения, развития и умирания (перехода в иную форму бытия).

- обретение психикой актуальной формы существования (формы «бытия в действительности») в виде разных видов психической активности и разных уровней ее реализации (психических процессов, состояний и сознания) происходит как порождающий процесс перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по Аристотелю) посредством взаимодействия человека с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой. При этом психика проявляет себя, обретает форму актуального существования в виде психической активности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т. д.);
- разного предметного содержания (субъективно отраженные пространственные отношения или же межличностные отношения и т. д.);
- разного уровня развития субъектности (от субъекта восприятия до субъекта действия с интериоризованной и/или экстериоризованной функцией произвольной регуляции своих действий).

Отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)» в разных случаях (исследованиях) конкретизируется в виде отношений: «человек — планета», «индивид — образовательная среда», «индивид — пространственно-предметная среда», «Я — Другой/ие», «Я — второе Я» и т. п. Сопредставленность указанных видов внешней среды индивида, составляющих его внешнее жизненное пространство, и его внутренней среды (как совокупности представлений и ценностей о мире и о себе, часто неосознаваемых) выступает как *жизненная среда* данного индивида, в ситуационном взаимодействии с перечисленными компонентами которой происходит психическое развитие человека на разных этапах его онтогенеза.

При этом экопсихологические взаимодействия выступают в качестве системообразующего начала для объединения и развития «человека» и «среды» в системное отношение «человек — окружающая среда».

Естественно, возникает вопрос: в чем заключается методологическое отличие экопсихологического подхода к развитию психики (кратко — экопсихологии развития) от других направлений экологической психологии и, в первую очередь, от экологического подхода к восприятию Дж. Гибсона?

В других направлениях экологической психологии, в том числе в экологическом подходе Дж. Гибсона, отношение «человек — окружающая среда» («человек — среда обитания») постулируется как данность конкретного взаимодействия между его компонентами и используется в виде теоретической предпосылки для определения предмета эколого-психологического исследования. Объектом и предметом такого исследования выступает психическая реальность, носителями (субъектами и квазисубъектами, если хотите) которой выступают компоненты отношения «человек — окружающая среда»: либо «человек», воздействующий на окружающую среду или принимающий воздействие от нее, либо «окружающая среда», принимающая воздействие от «человека» или воздействующая на него. Поэтому экспликация психической реальности в качестве предмета исследования строится на явном или скрытом постулировании логического отношения «субъект—объект» («субъект восприятия — объект восприятия», «субъект действия — объект действия» и т. п.)

и соответствующего этой логике типа взаимодействия, а именно: один из компонентов отношения «человек — окружающая среда» (а в предельном варианте оба компонента) рассматривается как агент (субъект, фактор) воздействия на другой. Это означает, что рассуждения исследователя при таком подходе осуществляются в контексте гносеологической парадигмы изучения психики. Необходимо уточнить, что в соответствии с такой логикой данность взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда» представлена субъект-объектным и объект-субъектным типами взаимодействия, а также и объект-объектным и субъект-обособленным, как предельными вариантами субъект-объектной логики рассуждений. Но в контексте гносеологической парадигмы указанные типы взаимодействия не являются предметом исследования, так как явно или неявно они фиксируются исследователем в качестве предпосылки для экспликации предмета в рамках отношения «человек — окружающая среда».

В отличие от этого, в рамках эконсихологического подхода к развитию психики (эконсихологии развития) отношение «человек — окружающая среда» рассматривается в онтологическом контексте — как становящаяся форма бытия и потому как целостное, системное отношение «человек — окружающая среда»; другими словами — как сосуществование и взаимодействие «человека» и «окружающей среды», представляющих разные формы бытия и в то же время образующих новую, целостную форму бытия, что позволяет рассматривать отношение «человек — окружающая среда» как систему. В этом контексте порождение психической реальности (переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») происходит как процесс и результат разных типов взаимодействия компонентов системного отношения «человек — окружающая среда», вследствие чего предметом исследования могут выступать и сами типы взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда». Психические, психологические и квазипсихологические феномены, подлежащие исследованию, выступает при таком подходе в виде системного качества отношения «человек — окружающая среда», порождаемые в процессе и посредством взаимодействия между его компонентами.

Следовательно, в рамках эконсихологии развития отношение «человек — окружающая среда», включая и типы взаимодействия между его компонентами, рассматривается не только как исходная теоретическая предпосылка эмпирического исследования, но и в целом — как самостоятельный объект и предмет теоретико-методологического анализа и эмпирической верификации, а именно как система, проходящая разные стадии становления: от объект-объектного и субъект-объектного взаимодействия между ее компонентами до субъект-порождающего и субъект-совместного взаимодействия. При этом отношение «человек — окружающая среда» обретает онтологический смысл (становление формы бытия) и становится онтологическим субъектом порождения психической реальности в виде психических и/или квазипсихических свойств его компонентов. Порождаемая таким субъектом психическая реальность выступает его системным качеством, которое не сводится к качествам компонентов взаимодействия, но обусловлено их свойствами и типом взаимодействия. При этом самое порождение психической реальности должно проходить ряд этапов, соответствующих видам психической реальности как формы бытия:

а) собственно ее порождение «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» — становящаяся психическая реальность;

б) ее интериоризация (можно сказать, субъективация) в психических процессах, феноменах, состояниях и иных психических свойствах «человека» как субъекта ставшей психической реальности, что в итоге и создает «субъектность человека» — ставшая психическая реальность (данность психики в форме «бытия в действительности»);

в) экстериоризация ставшей психической реальности, то есть процесс и продукт процесса опредмечивания психических свойств и качеств «человека» в психологических и/или квазипсихологических свойствах и качествах субъектов и предметов окружающей среды — опредмеченная психическая реальность, отчужденная от субъекта ее порождения (системы «человек — окружающая среда») и субъекта ее носителя («человека»).

Отсюда следует, что необходимым принципом для анализа этапов становления психической реальности должен выступать принцип единства интериоризации-экстериоризации<sup>15</sup>.

Исходя из этого, возникает главный вопрос, предопределяющий дальнейшие главы данной книги: возможно ли эти достаточно абстрактные рассуждения о психике как форме бытия наполнить конкретным психологическим содержанием? Какие условия и механизмы обеспечивают возможность превращения отношения «человек — окружающая среда» в системное отношение и, далее, в онтологического субъекта порождения психической реальности? Как будет выглядеть порождение и развитие известных психических феноменов в контексте экопсихологического подхода?

И поскольку речь идет о субъектных взаимодействиях между компонентами системы «человек — окружающая среда», то нужно понять, какой смысл обретают в контексте экопсихологического подхода к развитию психики такие фундаментальные понятия, как «субъект», «активность», «деятельность», и популярное в последнее десятилетие понятие «субъектность».

---

<sup>15</sup> Заметим, что хорошо известные в психологии принципы интериоризации и экстериоризации реализуются в теориях психического, как правило, отдельно друг от друга. Исключение составляет, пожалуй, только психоаналитическая теория, согласно которой: **что** было интериоризовано психикой индивида в его детстве, **то** обязательно должно быть экстериоризовано его психикой в более позднем возрасте. В определенном смысле можно сказать, что в философской трактовке этот принцип соответствует распределению и опредмечиванию, но это требует отдельного анализа.

## Глава 5 ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ РАЗВИТИЯ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА)<sup>1</sup>

### 5.1. Принцип системности в контексте гносеологической и онтологической парадигм (на примере развития двигательной активности)

Когда мы говорим о психике как форме бытия, то полагаем, что она, как и любая форма бытия, способна в соответствии с принципом формопорождения к самопорождению, саморазвитию и саморазрушению, то есть она имеет источник своего развития в самой себе — то, что философы называют субстанциональностью. Благодаря этому психика при наличии и в зависимости от соответствующих условий способна порождать свои формы действительного бытия в виде разных психических реальностей, обретая форму становящейся психической реальности в виде психических процессов, состояний и иных психических феноменов. В феноменологическом плане — на уровне действительного существования — субстанциональность психики (как формы бытия) предстает в виде психической активности, присущей всем представителям биосферы нашей планеты. Психическая активность человека обозначается, как известно, понятиями (категориями) «активность», «деятельность», «субъект», а также близким понятием «субъектность».

Несмотря на общепризнанное методологическое значение указанных понятий (активности, деятельности, субъекта) и большое количество методологических и психологических исследований, посвященных их анализу<sup>2</sup>, взаимное соотношение этих понятий все еще остается недостаточно проработанными. При этом так сложилось, что понятие активности чаще ассоциируется с физиологическими и психофизиологическими исследованиями психики, в то время как понятия деятельности и субъекта более ассоциируются с исследованиями психики в общепсихологическом, социально-психологическом и психолого-педагогическом планах, а также в прикладных направлениях психологии.

Учитывая неоднозначность применения разными авторами указанных понятий активности, деятельности, субъекта и субъектности, целью настоящей работы является попытка их системного объединения. Соответственно, в качестве методологического основания для этого используется принцип системности, который тоже традиционно занимает ведущее место в ряду базовых психологических категорий и принципов в качестве одного из методологических оснований для определения психики в качестве предмета изучения конкретного исследования (Барабанщиков, 2000; Выготский, 1984; Давыдов, 1996; Карпов, 2004; Кольцова, 2004; Ломов, 1984,

---

<sup>1</sup> По материалам публикаций: Панов, 2004а, 2010; Панов, Позднякова, Хисамбеев, Лидская, 2009; Позднякова, 2006.

<sup>2</sup> Количество публикаций по этому вопросу исчисляется десятками. Напомню только некоторые из них: Бернштейн, 1990; Давыдов, 1996; Лазурский, 2001; Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 2012 и многие другие.



2006; Принцип системности в психологических исследованиях, 1990; Рубцов, 1996; Сергиенко, 2006 и др.).

Согласно этому принципу психика характеризуется многомерностью, многоуровневостью, иерархичностью, динамичностью и целостностью (т.е. интеграцией различных своих проявлений в единое целое, свойства которого не сводятся к составляющим его частям) и т.п. (Ломов, 1984, 2006). Данная методологическая позиция является общей для многих авторов, реализующих в своих исследованиях системный подход. Однако в конкретных исследованиях этот принцип реализуется по-разному. Так, анализируя состояние и перспективы системного подхода в психологии, А.В. Карпов (2004) выделяет в качестве наиболее серьезных работ, развивающих его традиционные положения, следующие исследования современных авторов: работы Д.Н. Завалишиной (1995) по «полисистемности» мыслительного процесса; «межсистемный подход» Ю.Я. Голикова и А.Н. Костина (1995); исследования и развитие базовых методологических позиций системного подхода (Барабанщиков, 2000; Садовский, Блауберг, Юдин, 1978 и др.), а также «синергетические версии» системного подхода, имея в виду Г. Хакена (1980), И. Пригожина (1985). В то же время собственную перспективу развития принципа системности А.В. Карпов видит «лишь при условии достаточно радикальных (а не «косметических») его дополнений, изменений и — в целом — трансформации в метасистемный подход» (Карпов, 2004, с. 474).

Применение принципа системности часто (и я бы сказал — необходимо) влечет за собой принцип развития, который в системных исследованиях психики опять же реализуется по-разному. Так, В.А. Барабанщиков (2000) на первый план выводит динамичность как характерную особенность развивающихся систем и рассматривает системное развитие как становление перцептивной системы (перцептогенеза по типу органической системы). В отличие от такого подхода, Е.А. Сергиенко (2006) представляет системное развитие через континуум взаимодействия генетической и средовой детерминант в процессе когнитивного развития ребенка как субъекта и т.д.<sup>3</sup>

Кроме того, для настоящей работы существенно, что В.А. Барабанщиков и В.А. Носуленко (Барабанщиков, Носуленко, 2004) разделяют онтологический и гносеологический смыслы принципа системности. Онтологический смысл принципа системности эти авторы выражают через определение психики в виде органической системы: «Психика объективно выступает в виде многомерного, иерархически организованного, развивающегося целого, или *органической системы*, функциональные компоненты которой имеют общий корень и онтологически неразделимы. С этой точки зрения системные исследования выражают форму познания психического, адекватную его природе...» (там же, с. 20).

В данном определении принципиально важно, что функциональные компоненты (я бы сказал — проявления) психики, представляемой как органическая система, составляют онтологически неразделимое целое. В то время как в теории и практике психологических исследований, вследствие аналитичности самого способа исследовательского мышления, психика лишена указанной целостности, поскольку

<sup>3</sup> Конечно, количество авторов, реализующих системный подход, значительно больше, но более обширный их анализ выходит за пределы данного исследования.

как объект и предмет изучения она представлена, как правило, отдельными своими феноменами (свойствами, качествами и т.п.). Более того, именно отдельные проявления и свойства психики (пусть даже самые фундаментальные) используются в качестве методологических оснований для разных парадигм психологического исследования: «реактивность», «условный рефлекс» и «научение» — бихевиористический подход, «гештальт» — гештальтпсихология, «деятельность» — деятельностный подход, «субъект» — субъектный (субъектно-деятельностный) подход, «системность» — системный подход и т.д. Каждое из этих понятий фиксирует отдельную сторону психики как объекта изучения или, что в данном случае то же самое, разные, методологически обособленные друг от друга виды психической реальности.

Поэтому совершенно справедливо В.А. Барабанщиков и В.А. Носуленко (Барабанщиков, Носуленко, 2004) указывают также и на гносеологический смысл принципа системности, необходимый для преодоления дифференциации психологического знания и связанной с этим методологической и теоретической разобщенностью психологических исследований.

Исходя из этого, возникает теоретическая проблема гносеологической реализации принципа системности для приведения в единую систему понятий «активность», «деятельность», их «субъект» и «субъектность» — как понятий, обозначающих *разные виды* психической реальности, или же как понятий, обозначающих *разные проявления одной и той же* психической реальности.

С другой стороны, согласно позиции тех же авторов (Барабанщиков, Носуленко, 2004) возникает *проблема онтологической* реализации принципа системности в плане эмпирического исследования.

Для наглядности и большей семантической определенности указанных понятий (активность, деятельность, субъект, субъектность) будем иллюстрировать наши рассуждения понятием «двигательная активность»<sup>4</sup>, причем применительно к развитию детей старшего дошкольного возраста. Это не означает, что наши рассуждения относятся к проявлениям только двигательной активности и только в этом возрасте. Напротив, я полагаю, что общие позиции изложенного ниже подхода применимы и к другим возрастам, и к другим видам проявления и развития психической активности и деятельности<sup>5</sup>.

Дошкольный же возраст выбран по той причине, что дети в этом возрасте уже обладают минимальными способностями к произвольной регуляции своей психической активности, включая двигательную, и в то же время сама эта способность еще находится в стадии становления, вследствие чего легко поддается наблюдению и анализу. С другой стороны, именно в этом возрасте разные сферы психики переживают интенсивное развитие, что позволяет более наглядно представить взаимосвязанный, системный характер этого процесса. И наконец, самое главное то, что вследствие господствующего аналитического способа научно-исследовательского

---

<sup>4</sup> Для обозначения этого вида активности в литературе используется ряд понятий: двигательная, моторная, сенсомоторная, психомоторная активность, локомоции. В контексте нашего исследования все эти термины могут рассматриваться как синонимы, и потому в дальнейшем мы будем придерживаться термина «двигательная активность».

<sup>5</sup> См., например: Панов, 2007а, 2008а.

мышления развитие психики традиционно исследуется как развитие разных ее сфер, процессов, функций и т. п. (развитие мышления, общения, речи и др.).

Если развитие двигательной, умственной, личностной и других сфер психики дошкольника представляет собой разные стороны развития его психики как целого, то в соответствии с принципом системности развитие одной из этих сфер неизбежно должно приводить к изменению остальных сфер психики. Следовательно, онтологическая реализация принципа системности требует проведения экспериментального исследования того, действительно ли развитие двигательной активности детей дошкольного возраста оказывает влияние на развитие других сфер (сторон) их психики и тем самым на общее их психическое развитие.

Наиболее распространенными способами преодоления указанного методологического и теоретического обособления разных проявлений психики в качестве предмета исследования являются обоснование и выделение «единицы системного анализа» и/или «системных детерминант» развития психики как системы.

Исходя из этих представлений, ниже представлена попытка изучения развития двигательной активности детей среднего и старшего дошкольного возраста, которая рассматривается в данном случае в качестве системной детерминанты их общего психического развития. При этом обосновывается возможность использования развития субъектности (субъекта двигательной активности) в качестве единицы анализа общего психического развития.

## **5.2. Краткий анализ основных подходов к пониманию психической активности, деятельности, субъекта и субъектности (на примере двигательной активности)**

Ведущее место в исследованиях развития двигательной активности<sup>6</sup> дошкольника, несомненно, занимают исследования А.В. Запорожца (Запорожец, 1986) и его сотрудников, посвященные изучению развития произвольных движений ребенка. Исходным для этих исследований было понятие деятельности в развитой форме, базовое для отечественной психологии того времени, а также соответствующие представления о видах деятельности (ориентировочная, поисковая и т. п.) и ее структурных компонентах (мотивация, цель, предмет и т. д.). Между тем в генетическом отношении исходным по отношению к двигательной деятельности детей дошкольного возраста является их неосознаваемая потребность в двигательной активности вообще, которая по этой причине подчас принимает спонтанные, нерегулируемые осознанно и деятельностно неразвитые формы проявления. В настоящей работе двигательная активность рассматривается, образно выражаясь, «с другого конца» — не со стороны развитой структуры двигательных действий, а со стороны двигательной активности, которая еще только начинает приобретать форму произвольных

---

<sup>6</sup> В данном случае, чтобы не уйти в сторону физиологических представлений об активности и тем самым не усложнить логику проводимого анализа, я сознательно не останавливаю внимание на концепции «физиологии активности» Н.А. Бернштейна (1990), в рамках которой двигательная активность рассматривается в контексте биодинамической необходимости организованных по кольцевому принципу механизмов двигательной координации.

движений. В этом отличие предлагаемого подхода от других подходов к изучению двигательной активности детей дошкольного возраста (Запорожец, 1986; Колидзе, 2001; Лисина, 1964; Смирнова, 1998 и др.).

Исходя из вышесказанного, двигательная активность рассматривается в данном случае как одно из проявлений (форм) активности в широком смысле, то есть активности как общего свойства психики, выражающегося во внутренней потребности, тенденции индивида «к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира. Такая потребность может реализовываться либо в умственном, либо в двигательном (в т. ч. речедвигательном), либо в социальном (общение) плане» (Небылицын, 1976, с. 178). При этом «степени активности, — как утверждает В.Д. Небылицын (там же, с. 251), — распределяются от вялости, инертности и пассивного созерцательства... до высших степеней энергии, мощной стремительности действий и постоянного подъема».

Такое понимание активности позволяет представлять ее не только как оппозицию реактивности, но и как меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью (Лейтес, 1997), как характеристику степени проявления этого свойства психики в поведении индивида по шкале «пассивность–активность»: от инертности и пассивного созерцания до мощной стремительности действий и постоянного подъема (Вяткин, 2005).

Однако помимо указанного смысла в определении активности, данным В.Д. Небылицыным, можно выделить и другой смысловой контекст — понимания активности как общего свойства психики, которое, подчеркивает В.П. Зинченко (2004), шире понятия «деятельность» и которое реализуется:

- на разных уровнях исследования психики: физиологическом (например, сила нервной системы, темперамент), психологическом (например, двигательная активность, познавательная активность и др.), социальном (личностная активность);
- в разных сферах психики: двигательная (телесная), познавательная, эмоциональная, личностная;
- с разной степенью произвольности, осознанности и целенаправленности: от спонтанности движений, вызываемых физиологической потребностью в движениях («не сидится на месте»), до движений, которые представляют собой самостоятельные двигательные акты (действия) или же обеспечивают операциональную сторону тех или иных видов детской деятельности: изобразительной, игровой, трудовой, учебной.

Здесь нельзя не вспомнить, что, по Б.Г. Ананьеву (Ананьев, 1980), чтобы стать субъектом какой-либо деятельности (учебной, трудовой, спортивной), необходимо освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Исходя из этого, активность предстает как фундаментальное свойство психики, которое проявляется во внутренней потребности индивида к эффективному освоению окружающей действительности и высшей формой реализации которой поэтому выступает деятельность человека как субъекта по целенаправленному преобразованию окружающей действительности и самого себя по отношению к ней.

В связи с этим необходимо обратиться к понятию субъекта, поскольку конкретная реализация и активности, и деятельности происходит посредством субъекта как носителя данного вида активности и, соответственно, деятельности.

Согласно литературным данным принято различать философское понимание и психологическое понимание субъекта. В общем философском смысле субъект определяется как «носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид, социальная группа), источник активности, направленный на объект. Субъект-индивид выступает как субъект с присущим ему самосознанием (т.е. переживанием собственного Я), поскольку он в определенной мере овладевает созданным *человечеством* миром культуры: орудиями предметно-практической деятельности, формами языка, логическими категориями, нормами нравственных, эстетических оценок и т.д. Активная деятельность субъекта является условием, благодаря которому тот или иной фрагмент объективной реальности выступает как объект, данный субъекту в форме деятельности» (Лекторский, 1980, с. 154).

Еще одно определение: «Человек как субъект — это высшая системная целостность всех его сложнейших и противоречивых свойств, в первую очередь психических процессов, состояний и свойств, его сознательного и бессознательного. Такая целостность формируется в ходе исторического и индивидуального развития людей. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности. Например, на определенном этапе жизненного пути всякий ребенок становится личностью, а каждая личность есть субъект» (Брушлинский, 1994, с. 31).

К.А. Абульханова-Славская (Абульханова, 1973; Абульханова-Славская, 2001) полагает, что особым качеством субъекта, выполняющим координирующую роль между элементами системы (деятельность, общение), является его активность, которая выступает мерой социальных и личных взаимодействий. Принципиальным для нашей работы является следующее положение этого автора. Преодолевая абстрактность философского понимания субъекта, К.А. Абульханова-Славская показывает, что субъект суть способ системной организации, который психологически развертывается в пространстве, образованном полюсом деструктивного (пессимального) способа организации и полюсом идеального (оптимального) способа организации.

Возвращаясь к тексту К.А. Абульхановой-Славской (Абульханова, 1973; Абульханова-Славская, 2001), мы находим, что другой важной особенностью теоретического определения субъекта в психологии «является то, что его сущность связана не только с гармонией, упорядоченностью, целостностью, а с разрешением противоречия. <...> Активность субъекта проявляется в постоянном разрешении противоречия между той организацией, которую представляет личность, включая ее цели, мотивы, притязания, и внешними условиями и требованиями» (там же).

Применительно к нашей проблеме — развития субъекта двигательной активности в субъекта двигательной деятельности — те особенности определения субъекта в психологии, которые указаны К.А. Абульхановой-Славской, соответствуют, с одной стороны, уровню внутренней моторики (по терминологии А.В. Запорожца) или уровню актуального развития двигательной активности обучающегося дошкольника (по терминологии Л.С. Выготского), а с другой стороны — его зоне ближайшего развития.

Следовательно, необходимым условием развития (превращения) двигательной активности дошкольника в его двигательную деятельность или, что в данном случае то же самое, формирования способности дошкольника быть субъектом своих двигательных действий, выступает наличие противоречия между актуальным уровнем развития его двигательной активности (внутренней моторики) и потенциально возможным уровнем ее развития в форме тех двигательных навыков, которым его обучает педагог. Именно разрешение этого противоречия представляет сущностную сторону теоретического определения субъекта в качестве психологического понятия — как сущностного аспекта становления реального субъекта между актуальным уровнем субъектности и потенциально возможным ее уровнем в ситуации и посредством обучения.

Для обозначения способности быть субъектом активности в последнее десятилетие все чаще стали применять понятие субъектности (Субъект действия ... , 2001). Напомним несколько определений этого понятия.

Так, В.И. Степанский (1991) выделяет три компонента субъектности: во-первых, как физиологического индивида, имеющего физиологическую общность с другими индивидами (соматическое Я); во-вторых, как общественного существа, подобного другим людям, как члена социума (социальное Я); в-третьих, как индивидуальности, характеризующейся собственным психическим миром, не тождественным психическому миру любого другого человека (психическое Я).

А.К. Осницкий (1996), давая определение субъектности, рассматривает ее в контексте субъектного отношения к выполняемой деятельности, которое реализуется в обращенности человека к своим внутренним резервам, возможностям выбора средств осуществления деятельности. Субъектное отношение к деятельности, согласно его пониманию, определяется сформированностью умений саморегуляции (регуляторные функции, целеполагания, программирования, оценивания результатов и т. д.) и компонентов субъектного опыта (ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активности, опыт сотрудничества).

В.А. Петровский (2005, с. 88–89), дает определение субъектности в контексте надситуативной активности, подчеркивая, что субъектность «человека проявляется в его витальности, деятельности, общении, самосознании как тенденция к самовоспроизводству». При этом она «необходимым образом выступает в актах целеполагания (воспроизводство предполагает наличие постоянно обновляющегося «образа-эталона», направляющего процесс воссоздания сущего)» (там же).

В рамках разрабатываемой им отраженной субъектности В.А. Петровский (1995) отмечает, что субъектность ребенка реализуется в его жизненных отношениях с миром (например, в проявлении «бескорыстного риска»), в предметной деятельности (например, в двигательной деятельности), в общении (например, открытость в общении) и в самосознании (например, в преодолении объектного отношения к себе других). При этом в качестве одного из исходных положений этот автор использует понятие «неадаптивная активность». Неадаптивное поведение субъекта реализуется во всех личностных проявлениях индивида: в обеспечении его жизнедеятельности, деятельности, общении и самосознании. Оно является результатом рассогласования состояний исходного и конечного Я действующего субъекта. Неадаптивность описывает необходимость выхода субъекта за пределы настоящего с целью ликвидации этого рассогласования. Все виды отраженной субъектности в двигательной

деятельности проявляются в обмене движениями как процессе овладения культурными образцами движений данной человеческой общности и стандартами движений, принятыми в отдельных группах детей.

В.А. Петровский считает, что отраженная субъектность может раскрываться как субъектность самого отражения человека человеком. В общении это осуществляется различными способами: реальным взаимодействием «материализованным присутствием», квазиприсутствием, воспроизведением сходных ситуаций и т.д. Само взаимодействие может оформляться с помощью отражения субъектных свойств другого («эффект свидетеля» и «статусно-ролевой эффект») и непосредственно зависит от активности процесса отражения. Кроме того, процедура взаимодействия зависит и от позиции общения, где пространственное и психологическое расположение общающихся диктует характер общения. Взаиморасположение общающихся («снизу», «сверху», «на равных», «рядом», «рядом, но не вместе» и т.д.) хорошо демонстрирует характер взаимодействия. Процедура взаимодействия зависит и от дистанции, которая должна соответствовать традициям общения данной общности людей, личной привязанности общающихся, индивидуальных требований к соблюдению дистанции и т.д.

В приложении к двигательной деятельности отраженная субъектность личности ребенка может проявляться, по нашему мнению, в реализации движений, направленных на взаимодействие с Другим. Так, «инобытие» в Другом, «метасубъектность» демонстрируется в ситуации «делай как я». «Интроектность» проявляется в предложении «попробуй как он». Претворенный субъект может быть обнаружен в ситуациях «смогу как он» (идентификация), «не буду как он» (конфронтация) и «вместе лучше» (конвергенция). Межиндивидуальное взаимодействие в двигательной деятельности отражается субъектными свойствами детей: «...смотрит, как я делаю» (эффект присутствия), «я как...» (статусно-ролевой эффект) и т.п.

Ю.А. Варенова (2001) подчеркивает, что субъектность проявляется у детей дошкольного возраста преимущественно в феноменах становления самосознания ребенка. Именно оно объединяет в образе Я, в том числе в виде сознательных, отрефлектированных представлений о себе, наиболее существенные для развития ребенка эмоциональные переживания и опыт его практической деятельности. Ю.А. Варенова показывает, что уже в возрасте 5–7 лет ребенок имеет сознательные, отрефлектированные представления о себе в соответствии с теми сферами жизнедеятельности, через которые он выделяет себя из окружающего мира, то есть он становится субъектом самосознания. У 6-летнего ребенка уже есть критерии, по которым он может оценивать сам себя (самооценка) и как бы со стороны, благодаря чему он способен правильно предугадать отношение к себе окружающих в зависимости от своего поведения.

Наконец, Э.В. Сайко (2001), анализируя состояние проблемы субъекта и субъектности применительно к социуму, показывает, что, во-первых, субъектность (как и другие высшие психические функции) существует первоначально в социальной форме и потому определяется «субъектностью» социума; во-вторых, она не существует сама по себе, а образуется и одновременно реализуется лишь конкретными индивидами, группами, конкретными субъектами в пространстве отношений и взаимодействий в развивающейся и усложняющейся деятельности целеполагающих, формирующихся в них и формирующих их (в постоянном воспроизводстве и воспроизводстве человеческих связей) индивидов как субъектов; в-третьих, чтобы стать индивидуальным качеством, она должна быть интериоризирована.

### 5.3. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития дошкольника

Вследствие господствующего аналитического способа научно-исследовательского мышления общее психическое развитие дошкольника традиционно исследуется как развитие разных сфер психики, психических функций и способностей: умственное развитие, общение, произвольность движений, двигательная (моторная) активность и т. д. Причем каждая из этих сторон психического развития определяется в качестве предмета исследований исходя из разных предпосылок и подходов, часто несовпадающих друг с другом (Бернштейн, 1990; Валлон, 1967; Выготский, 1984; Запорожец, 1986; Колидзе, 2001; Кудрявцев, 1999; Леонтьев, 1983; Лисина, 1964; Пиаже, 1969; Смирнова, 1998 и др.).

Между тем известно, что именно движения выступают в качестве операционального компонента овладения ребенком другими, в том числе продуктивными, видами детской деятельности (изобразительной, игровой, учебной, и т. п.), столь необходимыми для его общего психического развития. И поэтому развитие двигательной активности выступает в качестве необходимого условия — и одновременно системной детерминанты, — стимулирующего развитие не только двигательной, но и других сфер психики ребенка (познавательной, эмоциональной, личностной).

В методологическом плане это подтверждается одним из базовых положений отечественной психологии, согласно которому развитие психики ребенка исходно характеризуется *целостностью*. В каждую возрастную эпоху детства процесс психического развития, несмотря «на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, *представляет собой единое целое*, обладающее определенным строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого» (Выготский, 1984, т. 4, с. 256). Л.С. Выготский (там же) подчеркивает, что под динамикой развития следует понимать «совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста», при этом отношение между целым и частями этой динамики возраста представляет собой динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Согласно такому пониманию психическое развитие ребенка *уже по своей природе имеет системный характер*, когда развитие целого обуславливает развитие частей (структуры целого), а развитие частей обуславливает качественное изменение целого.

Чтобы конкретизировать это положение, сошлемся также на А.Н. Леонтьева: «Например, развитие памяти образует, конечно, связный ряд изменений, однако их необходимость определяется не отношениями, возникающими внутри развития самой памяти, а отношениями, зависящими от места, которое память занимает в деятельности ребенка на данной ступени его развития. Так, на стадии дошкольного детства одно из изменений в памяти состоит в том, что у ребенка формируется произвольное запоминание и припоминание. Предшествующее развитие памяти является необходимой предпосылкой для того, чтобы это изменение могло произойти, но оно определяется не этим, а тем, что в сознании ребенка выделяются специальные цели — запомнить и припомнить. В связи с этим процессы памяти меняют свое



место в психической жизни ребенка. Прежде память выступала только как функция, обслуживающая тот или иной процесс; теперь запоминание становится особым целенаправленным процессом — внутренним действием, занимая новое место в структуре деятельности ребенка» (Леонтьев, 1981, с. 5).

Применительно к развитию двигательной активности детей дошкольного возраста это означает, что обучение их двигательным навыкам неизбежно активизирует функции запоминания и припоминания движений-образцов, демонстрируемых педагогом, и тем самым делает указанные функции памяти целенаправленными действиями обучающегося по изменению пространственных характеристик своего тела и его частей.

Развитие двигательной (моторной) сферы ребенка не заканчивается только периодом, когда роль ведущей деятельности выполняет предметно-манипулятивная деятельность. Развитие этой сферы в качестве побочной линии развития (по Л.С. Выготскому) естественно продолжается и на последующих этапах возрастного развития (Л.С. Выготский сказал бы «в последующие эпохи»). Более того, освоение различных видов детской деятельности (игровой, продуктивной, элементов трудовой и учебной), необходимых для его познавательного и личностного развития, требует от дошкольника освоения новых видов телесных движений, которые обеспечивают операциональную сторону выполнения этих деятельностей (от прямохождения и пользования ложкой до умения играть с мячом, рисовать, лепить и т. д.). Понятно, что в свою очередь это требует дальнейшего развития двигательной сферы психики дошкольника посредством формирования у него способности целенаправленно и осознанно выполнять требуемые движения своего тела и его частей. Вследствие этого необходимым условием развития двигательной (моторной, психомоторной), познавательной, личностной и эмоциональной сфер психики дошкольника выступает освоение им соответствующих видов детской деятельности: двигательной, игровой, продуктивной, элементов учебной и трудовой.

С этой точки зрения в качестве необходимого условия общего психического развития дошкольника выступает его превращение из субъекта спонтанной двигательной активности (как проявления физиологической потребности в движении) в субъекта двигательных действий и затем двигательной деятельности как системы подобных действий.

Отсюда следует общая гипотеза нашего исследования — *развитие двигательной активности дошкольника становится системной детерминантой его общего психического развития в том случае, если двигательная активность дошкольника в своем развитии обретает форму двигательного действия (деятельности)*. В противном случае эти движения не смогут выполнять функцию операциональных средств (подсистем) в системе других видов детской деятельности (игровой, художественной, учебной и т. п.).

Как известно, деятельность в качестве условия и фактора психического развития не появляется сама по себе — она появляется только в системе отношений (взаимодействия) «человек — социальная среда», которая выступает следующей предпосылкой настоящего исследования и которая, по Выготскому, обозначается как социальная ситуация развития. Именно она «определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника

развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным» (Выготский, 1984, т. 4. с. 256–260).

Однако здесь требуется некоторое дополнительное разъяснение, поскольку психическое развитие ребенка не может происходить только как интериоризация (вычерпывание из социальной среды новых качеств), то есть от социальной среды в сторону ребенка. Чтобы ребенок и окружающая среда действительно образовали систему (вступили бы в системные отношения), взаимодействие между ними должно обязательно включать в себя единство интериоризации и экстериоризации. Только в этом случае взаимодействие между компонентами отношения «ребенок — окружающая среда» сможет выполнять функцию системообразующего начала, превращающего это отношение в социальную ситуацию развития как развивающуюся систему взаимодействий ребенка с окружающей средой.

Следовательно, постулирование системы «ребенок — окружающая среда» в качестве исходной предпосылки для анализа психического развития ребенка (приобретения им новых психических качеств) неизбежно влечет за собой постулирование принципа единства интериоризации-экстериоризации как необходимого условия системного взаимодействия между ребенком и социальной средой. В противном случае указанное взаимодействие будет иметь однонаправленный объект-субъектный или же субъект-объектный характер, но не будет иметь субъект-порождающего характера, когда каждый компонент взаимодействия становится условием и результатом развития (изменения) другого компонента (Панов, 2007).

Опираясь на представленный выше анализ основных подходов к пониманию психической активности, деятельности и их субъектов, мы полагаем, что активность по отношению к деятельности, в данном случае — двигательную активность человека (ребенка, в частности), целесообразно рассматривать в виде своеобразного континуума осуществляемых им движений тела (частей тела, без предметов и с предметами, индивидуально или совместно с другими). На одном полюсе этого континуума эта активность предстает как спонтанная двигательная (моторная) активность человека, которая, естественно, имеет физиологический смысл и структуру, но не всегда имеет психологическое смысловое и целевое опосредование, то есть психологически неструктурирована. А на другом его полюсе двигательная активность предстает как двигательная деятельность, для которой характерны целесообразность, осознанность и произвольность движений, осознанно и целенаправленно совершаемых человеком в качестве двигательных актов и/или операций для решения вполне определенных задач собственно двигательной или же игровой, предметной, спортивной учебной или иной деятельности.

Это означает, что деятельность при таком понимании активности может быть представлена как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из субъекта (носителя) спонтанной активности превращается в субъект деятельности, целенаправленно реализующий свою активность в форме тех или иных действий (операций). В данном случае — случае двигательной активности — в форме самостоятельных двигательных действий (актов), а также в форме движений, обеспечивающих операциональную сторону игровой, изобразительной, учебной и иной деятельности.

При этом субъектность выступает в качестве *единицы анализа и процессуального развития* двигательной активности дошкольника, поскольку она проявляется

в разных сферах психики и при выполнении разных видов детской деятельности; и вместе с тем, обладает всеми основными свойствами активности в разных аспектах психического развития ребенка.

Анализ определений субъекта и субъектности (Абульханова-Славская, 2001; Брушлинский, 1994; Осницкий, 1996; Степанский, 1991; Петровский, 1995, 2005, 2010; Рубинштейн, 1946; Сайко, 2001 и др.) показывает, что в общем виде под субъектностью понимается свойство человека (индивида, группы) быть субъектом активности, которая проявляется в тенденции к воспроизводству природно и социально обусловленных форм жизнедеятельности человека, включая психику, посредством осуществляемой им деятельности, общения и самосознания. Из этого определения мы выводим ряд следующих положений, характеризующих развитие субъектности дошкольника как субъекта двигательной активности в ходе его превращения в субъект двигательной деятельности.

Во-первых, обучение дошкольника двигательным навыкам, преследующее цель развития субъектности его двигательной активности, не может ограничиваться только передачей (трансляцией) движения-образца. Оно должно представлять собой обучение движению именно как двигательному действию (деятельности) и потому обязательно должно включать *передачу функции произвольного контроля за правильностью выполнения требуемого движения от педагога к обучаемому*.

Во-вторых, для формирования способности быть субъектом двигательной деятельности в ходе обучения необходимо создавать такую социальную (учебную) ситуацию развития, которая должна обеспечивать *коммуникативное взаимодействие между ребенком и окружающей (образовательной) средой*, обеспечивающее возможность интериоризации обучающимся как самих движений, демонстрируемых педагогом, так и способов контроля за правильностью их выполнения.

В-третьих, субъектность в своем развитии должна проходить ряд этапов (стадий) от актуальных форм субъектности (например, способности быть субъектом восприятия движения-образца) до потенциально возможных форм субъектности, обеспечивающих возможность самостоятельного воспроизведения требуемого движения-образца и способности быть субъектом произвольного контроля (регуляции) за правильностью его выполнения другими. Более подробно эти стадии развития субъектности, как его способности самостоятельно осуществлять следующие субъектные функции по соответствующим уровням, выглядят следующим образом (Панов, 2004а; Панов с соавт., 2009):

- субъект перцептивной активности как *субъект восприятия* движения-образца, результатом (продуктом) которого выступает формирование зрительного образа (модели) движения, демонстрируемого педагогом;
- субъект двигательной активности в форме подражательного воспроизведения движения-образца посредством актуализации внутренних ресурсов моторики (по А.В. Запорожцу) — *субъект подражания движениям*, демонстрируемым педагогом. Результатом развития субъектности на этом этапе выступает сенсомоторная модель движения-образца, которая может быть воспроизведена учащимся только при наличии воспринимаемого движения-образца, поскольку регуляторную функцию контроля за правильностью этого движения выполняет именно зрительный образ;

- *субъект произвольной двигательной активности при внешнем контроле* (со стороны педагога) за правильностью выполнения требуемого движения, то есть *со-субъект произвольного контроля* (совместно с педагогом) осуществляемых двигательных действий. На этой стадии осуществление двигательной активности включает фазу перцептивных и ориентировочных действий, обеспечивающих создание модели психической регуляции выполняемых движений, когда учащийся путем ряда проб, подравнивает свои движения к образцу при опоре на указания педагога, то есть в коммуникативном взаимодействии с ним. Выполнение движения дошкольником происходит на этом этапе в форме совместно-распределенной деятельности, а его субъектность предстает как способность быть со-субъектом совместно-распределенного действия между ним и педагогом (Рубцов, 1996). На этом этапе особое значение приобретает (как условие и средство такого контроля) вербальное опосредование демонстрируемых педагогом движений и их выполнение обучающимися. Оно выступает как в виде словесных указаний и требований педагога, так и в виде намерений самого ребенка, формулируемых с помощью внешней и внутренней речи (поэтапность формирования умственных действий, по П.Я. Гальперину);
- *субъект внутреннего контроля произвольной двигательной активности*, когда воспроизведение требуемого движения-образца происходит на основе субъективного, внутреннего контроля (интериоризованной функции произвольной регуляции). Целенаправленное выполнение двигательной задачи (воспроизведение движения-образца) на этом этапе представляет собой уже двигательное действие, выполнение которого опосредствуется предшествующими уровнями развития субъектности двигательной активности;
- *субъект внешнего контроля двигательной активности*. Этот уровень развития субъектности характеризуется тем, что вследствие развития способности к анализу правильности выполняемого движения у детей появляется желание сравнить результаты своих достижений со сверстниками. И в итоге — способность контролировать правильность не только своих движений, но и движений, выполняемых другими. Дошкольник на этом этапе обучения (соответственно, стадии развития субъектности) становится субъектом не только воспроизведения движения-образца, но также и трансляции этого движения другим людям. Тем самым он начинает экстериоризовывать субъективированную (интериоризованную) ранее функцию произвольного контроля вовне, следя за правильностью выполнения движений другими детьми и тем самым помогать им (параллельно или совместно с педагогом) актуализировать их зону ближайшего развития<sup>7</sup>.

Понятно, что приведенная схема представляет собой «идеальную модель», абстрагированную от реального процесса развития субъекта у реального индивида в условиях реального обучения. В реальной ситуации выделенные этапы развития

<sup>7</sup> В данном исследовании мы ограничились анализом указанных пяти стадий. В реальности перечисленные стадии необходимо дополнить еще двумя стадиями: стадией субъекта мотивации к освоению и выполнению движения-образца и стадией субъекта творческого действия, для которого освоенное ребенком двигательное действие выступает уже не как «объект усвоения, а как средство творческого самовыражения». В последнем случае речь идет о творческих вариациях выполнения движения-образца, которым особое внимание уделил В.Т. Кудрявцев (1999).

субъектности, конечно же, накладываются друг на друга и формирование одних из них, возможно, опережает развитие других. Но эта модель позволяет понять, что для развития субъекта двигательной активности до уровня полноценного субъекта двигательной деятельности необходимы сформированность каждого из указанных уровней и что развитие каждого последующего уровня субъектности опосредуется качеством развития предшествующего/их уровня/ей.

#### **5.4. Экспериментальное исследование становления субъектности (на примере развития двигательной активности у детей дошкольного возраста)**

В соответствии с представленными выше уровнями развития субъектности была разработана учебная программа «Трилистник» для обучения двигательным навыкам детей среднего и старшего дошкольного возраста, которая была использована в качестве методики для формирующего эксперимента. В содержательном отношении эта программа включает в себя пять основных групп развивающих упражнений: 1) упражнения, развивающие мышцы рук и микромоторику пальцев (пальчиковая гимнастика), 2) упражнения, развивающие мышцы ног, 3) упражнения, развивающие мышцы живота и груди, 4) упражнения, развивающие мышцы спины, 5) дыхательная гимнастика, развивающая речевой аппарат и энергообеспечение организма. В процессе обучения движения выполняются в различных режимах деятельности: быстрогодействия, сопротивления, длительного действия, на выносливость, скоростно-силовые, быстроменяющихся условий и движения с повышенной амплитудой (Позднякова, 2006).

В дидактическом отношении обучение детей двигательным навыкам по этой программе строилось с учетом того, что, согласно вышеуказанной этапности становления субъектности, предпосылкой освоения каждого последующего этапа становления субъектности выступает завершенность предшествующего этапа, что требует специальных комментариев (инструкций учащимся) со стороны педагога. Например: «Посмотрите внимательно, как я держу руку», «Повторите за мной это движение», «Посмотрите внимательно, как вы держите руку», «Посмотрите на Васю, он делает это движение неправильно, потому что...», «Проверьте себя сами, правильно ли вы делаете», «Проверьте, правильно ли это движение выполняет Настя» и т. п.

Затем была проведена экспериментальная проверка теоретически обоснованных этапов развития субъектности у детей среднего (4–5 лет) и старшего (6–7 лет) дошкольного возраста по итогам их обучения в течение года двигательным навыкам по программе «Трилистник».

Учитывая особенности и уровень развития самосознания детей среднего и старшего дошкольного возраста, в качестве феноменологических и, соответственно, экспериментальных *показателей развития субъектности* нами были использованы следующие базовые характеристики развития дошкольника как субъекта двигательной активности<sup>8</sup>:

<sup>8</sup> К.А. Абульханова и А.Н. Славская (2012, с. 21) отмечают, что по С.Л. Рубинштейну: «Основными параметрами человека как субъекта жизни являются: 1) рефлексия как

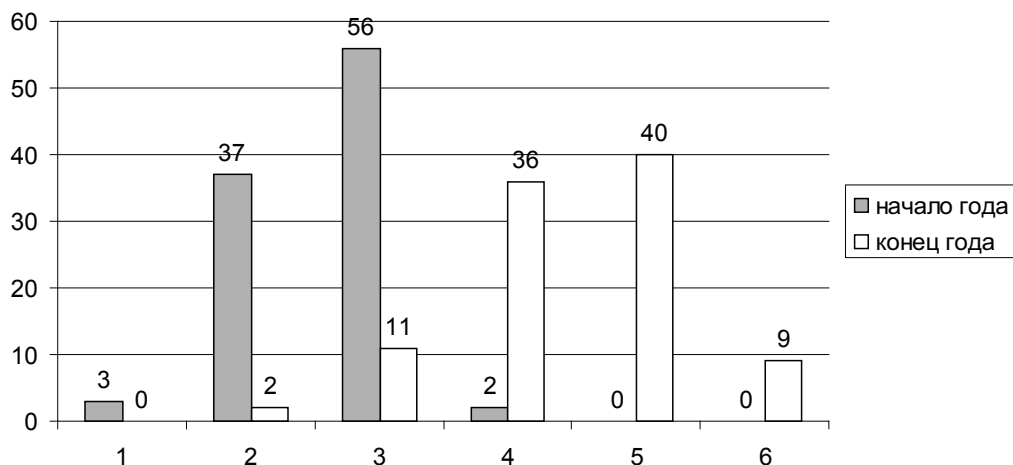
- уровень развития субъектности двигательной активности как проявление способности выполнять требуемое движение-образец и самостоятельно осуществлять контроль за правильностью этого выполнения не только у себя (интериоризованная функция контроля), но и у других (экстериоризованная функция контроля);
- уровень умственного развития — как необходимого условия для формирования умственной модели выполняемого движения и осуществления с ее помощью произвольного контроля за правильностью выполняемого движения;
- уровень активности — в соответствии с определением субъекта как носителя активности;
- уровень развития самооценки — как рефлексивного отношения к себе, соответствующего возрасту детей 4–6 лет;
- уровень эмоционального развития — как показатель отношения к обучению двигательным навыкам;
- уровень развития творческого воображения — как показатель возможности наполнения выполняемых движений сюжетно-ролевым содержанием и потому как предпосылка для актуализации зоны ближайшего развития.

Результаты развития моторики (моторная проба по методике Л.С. Цветковой, 2000) у детей, обучавшихся в течение года по программе «Трилистник», показывают, что действительно обучение по этой программе дает более высокие результаты, чем обучение по типовой программе. Количественные данные, фиксирующие различие между уровнем развития моторных навыков в начале и в конце учебного года, представлены в процентном выражении в нижеследующей таблице:

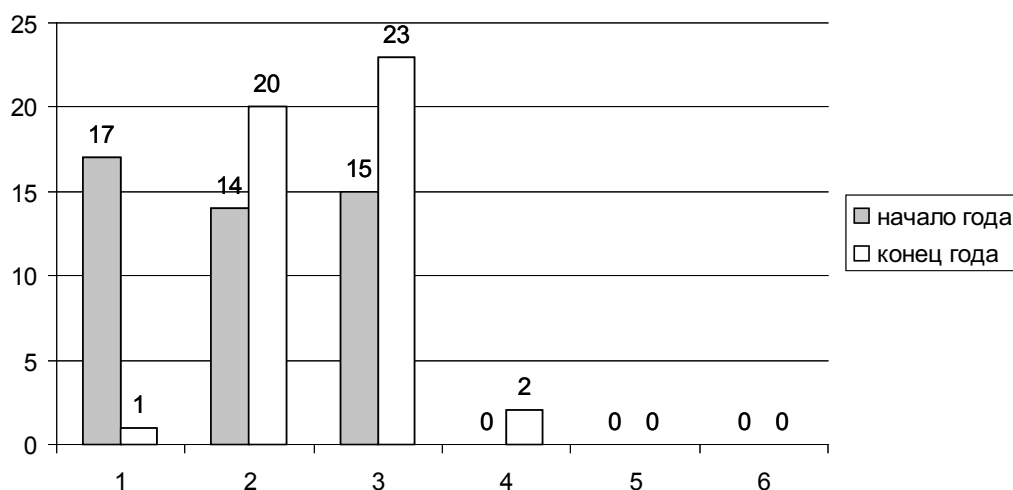
Уровни развития моторики	Дети 4–5 лет, %		Дети 6–7 лет, %	
	Контр. гр.	Эксп. гр.	Контр. гр.	Эксп. гр.
Низкий	43	9	42	6
Средний	47	64	50	66
Высокий	10	27	8	28

На гистограммах 1 и 2 приведены экспериментальные данные, демонстрирующие развитие субъектности дошкольников по сумме выделенных выше показателей общего психического развития: «уровня умственного развития» (УУР), «уровня активности» (Акт.), «уровня самооценки» (СО) и «уровня эмоционального развития» (ЭР). Эти данные получены с помощью рисуночной методики А.Л. Венгера (2002)

способность и сознания, и самого человека отнестись к жизни, преобразовать ее, выйти за пределы ее «ситуаций»; 2) ответственность как проявление серьезного отношения к жизни; 3) способность построить ее в соответствии с принципами человечности, совершенства, красоты; 4) мировоззренческие чувства (трагическое, ироническое, комическое и др.), также возвышающие человека над ходом и непосредственностью жизни, эмоционально и этически обобщающие соотношение в ней добра и зла; 5) этическое отношение к «ближнему» и «дальнему»; 6) способность к совершенствованию жизни, людей, самого себя». Учитывая возрастные особенности детей 4–6-летнего возраста, мы не могли использовать все шесть указанных параметров «человека как субъекта». Но, за исключением 4-го и 5-го параметров, остальные контекстно присутствуют в наших критериях субъектности, хотя и в виде, преломленном применительно к двигательной активности детей старшего дошкольного возраста.



Гистограмма 1. Динамика развития субъектности у детей экспериментальной группы (98 человек), где по оси абсцисс цифрой «1» обозначается сумма баллов меньше 10; цифрой «2» – сумма баллов 10–19; цифрой «3» – сумма баллов 20–29; цифрой «4» – сумма баллов 30–39; цифрой «5» – сумма баллов 40–49 и цифрой «6» – сумма баллов больше 50



Гистограмма 2. Динамика развития субъектности у детей контрольной группы (человек). Обозначения те же, что и на гистограмме 1

в начале и в конце учебного года соответственно у детей экспериментальной (гистогр. 1) и контрольной группы (гистогр. 2).

Данные, представленные на этих гистограммах, убедительно показывают, что по показателям общего психического развития (УУР, Акт, СО, ЭР) дети экспериментальной группы показывают более высокие результаты, чем дети контрольной группы. Так, высокий уровень развития субъектности (по сумме баллов 30–39) в экспериментальной группе показали 36 детей, в то время как в контрольной – всего лишь 2 ребенка. Очень высокого уровня (сумма баллов выше 40) достигли в экспериментальной группе 40 детей, в то время как никто из детей контрольной группы

этого уровня не достиг. Различия (по критерию Манна–Уитни) статистически значимы ( $U = 1937,0; p < 0,05$ ).

Еще один показатель общего психического развития — уровень развития творческого воображения — оценивался у детей экспериментальной и контрольной групп (по 25 человек в каждой) в начале и в конце учебного года с помощью методики фокальных объектов В.Т. Кудрявцева (1999), см. гистогр. 3.

Если в начале учебного года у детей экспериментальной группы показатели уровня развития воображения составляли 6,3 балла, то в конце учебного года — 13,0 балла (увеличение на 106%). У детей же контрольной группы в начале учебного года показатели воображения составляли 5,0 балла, а в конце учебного года — 7,2 балла (увеличение на 44%). Различия между группами (по критерию Манна–Уитни) статистически значимы ( $U_1 = 209,5; p < 0,05; U_2 = 106,5; p < 0,05$ ).

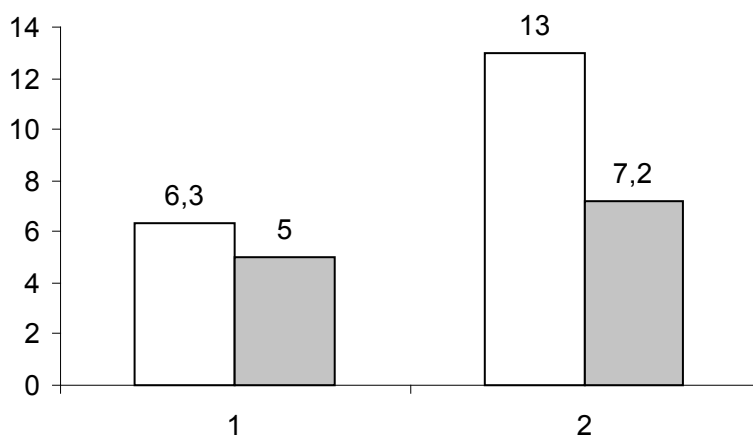
Оценка уровня развития субъектности в соответствии с этапами ее становления проводилась посредством педагогического наблюдения, и только у детей экспериментальной группы (в начале и в конце учебного года), так как при обучении по типовым программам задача развития такой субъектности не ставится. Полученные данные (в начале и в конце учебного года), представленные в нижеприведенной таблице, показывают резкое увеличение количества детей экспериментальной группы, которые в конце учебного года стали достигать высоких этапных уровней развития субъектности.

Уровни развития субъектности	Начало уч. года	Конец уч. года	Инструкции педагога
Субъект восприятия движения	40	2	«Посмотрите внимательно, как я держу руку»
Субъект подражания движению	56	11	«Повторите за мной это движение» и указывает, что неправильно
Субъект произвольного воспроизведения движения при внешнем контроле за правильностью выполнения движения	2	37	«Проверьте себя сами, правильно ли вы делаете»
Субъект произвольного выполнения движения при внутреннем контроле, то есть посредством интериоризованной функции контроля	0	39	«Покажи другим, как надо выполнить движение»
Субъект контроля за правильностью выполнения движений другими детьми (экстериоризация контроля через роль учителя, эксперта)	0	9	«Посмотри, как делают другие, и поправь их ошибки»

Таким образом, экспериментальное исследование развития субъектности детей дошкольного возраста с помощью обучающей программы «Трилистник», ориентированной на развитие субъектности обучающихся, позволило получить эмпирические данные, подтверждающие общую и частные гипотезы исследования о влиянии развития двигательной активности дошкольника на его общее психическое развитие:

- уровень развития моторных навыков: на низком уровне остался у 42,5% детей контрольной группы и только у 7,5% детей экспериментальной группы; на среднем уровне — у 48,5% детей контрольной группы и у 65% детей экспериментальной группы, в то время как высокого уровня достигли 9% детей контрольной группы и 27,5% детей экспериментальной группы;
- уровень развития субъектности по сумме баллов показателей общего психического развития (умственное развитие, активность, самооценка, эмоциональное





Гистограмма 3. Показатель уровня развития воображения у дошкольников экспериментальной (столбцы белого цвета) и контрольной группы (столбцы серого цвета) в конце учебного года, где цифрой «1» обозначаются показатели случайного объекта (в баллах), а цифрой «2» — показатели фокального объекта (в баллах)

развитие): в контрольной группе до высокого уровня (30–39 баллов) дошли только 2 ребенка, в то время как в экспериментальной — 36 детей, а очень высокого уровня (сумма баллов выше 40) в контрольной группе не достиг ни один ребенок, в то время как в экспериментальной группе — 40 детей;

- уровень развития творческого воображения: у детей контрольной группы показатели развития воображения выросли на 44%, а у детей экспериментальной группы — на 106%;
- развитие субъектности дошкольников происходит в соответствии с теоретически выделенными этапами ее становления: субъект восприятия движения, субъект подражания, субъект воспроизведения движения при внешнем контроле, субъект произвольного выполнения движения при внутреннем контроле (интериоризованная функция контроля), субъект контроля за правильным выполнением движения другими (экстериоризованная функция контроля).

Тем самым получено эмпирическое подтверждение того, что развитие двигательной активности детей дошкольного возраста становится условием и фактором их общего психического развития в том случае, когда обучение двигательным навыкам ориентировано на развитие субъектности дошкольника как субъекта двигательных действий. В свою очередь это требует такого обучения двигательным навыкам, которое ориентировано на формирование у обучающихся способности быть субъектами выполняемых движений (двигательных действий) в соответствии с каждой стадией становления субъектности.

## 5.5. Стадии становления субъектности: онтологическая модель

Вследствие господствующего в науке аналитического способа научно-исследовательского мышления развитие психики традиционно исследуется как развитие разных ее сфер, процессов, функций и т. п. (развитие мышления, общения, речи

и т. д.). Причем вследствие различия в теоретических предпосылках и подходах эти разные проявления единой по своей природе психики исследуются логически обособленно друг от друга, как различные психические реальности. Кроме того, по этой же причине базовые для отечественной психологии понятия «активность», «деятельность», их «субъект» в методологическом плане используются в качестве исходных оснований для построения *разных* концептуальных версий развития психики как единого целого.

Особенно наглядно это видно на изучении развития двигательной (моторной) умственной, личностной и других сфер психики детей дошкольного возраста, когда мышление, общение, развитие произвольности движений, воображение и другие феномены развития детской психики исследуются логически и методически обособленными друг от друга.

Так, психическая активность рассматривается преимущественно как активность уже определенного вида: физиологическая, двигательная (моторная), речевая, социальная, интеллектуальная и т. д., то есть как активность *уже обретшая актуальную форму своего психического выражения* в виде тех или иных действий, той или иной деятельности. Понятие же деятельности используется либо в качестве исходной методологической посылки (А.Н. Леонтьев, А.В. Запорожец), либо как субъектная деятельность (С.Л. Рубинштейн), либо как характеристика конкретных особенностей личностного развития в определенных социальных условиях (Б.Г. Ананьев).

Поэтому, с одной стороны, возникает теоретическая проблема гносеологической реализации принципа системности для приведения в единую систему понятий «активность», «деятельность», их «субъект» и «субъектность» — как понятий, обозначающих *разные виды* психической реальности, или же как понятий, обозначающих *разные проявления одной и той же* психической реальности.

С другой стороны, возникает проблема онтологической реализации принципа системности в плане эмпирического исследования развития двигательной активности у детей дошкольного возраста, рассматриваемой в качестве системной детерминанты развития их общего психического развития. Если развитие двигательной, умственной, личностной и других сфер психики у дошкольника представляют собой разные стороны развития его психики как целого, то развитие одной из этих сфер неизбежно (по принципу системности) должно приводить к изменению других сфер психики.

В качестве исходных теоретико-методологических предпосылок для системного анализа понятий активности, деятельности и их субъекта на примере развития двигательной активности детей дошкольного возраста нами были использованы представления о фундаментальных особенностях развития психики, разработанные в отечественной психологии: активность, целостность, системность, субъектность, единство развития и деятельности, интериоризации и экстериоризации. Показано, что в рамках гносеологической парадигмы эти понятия позволяют исследовать психику с разных сторон — как разные психические реальности. Представление о психике как форме бытия позволяет провести системный анализ тех же понятий в онтологическом контексте и показать, что в рамках онтологической парадигмы они обозначают разные стадии обретения психикой действительной формы бытия: от спонтанной двигательной активности индивида до его способности быть субъектом двигательного действия. В феноменальном виде это предстает как процесс

становления субъектности, в основе которого лежит принцип единства интериоризации-экстериоризации: **что** психика индивида интериоризировала («приняла вовнутрь»), **то** она затем должна экстериоризировать, опредметить вовне («вывести наружу»).

Это позволило разработать следующие теоретические позиции проведенного исследования становления субъектности на примере развития двигательной активности у детей дошкольного возраста:

1) развитие двигательной активности происходит в своеобразном континууме, на одном полюсе которого она предстает как спонтанная, нецеленаправленная и произвольно нерегулируемая потребность в движениях, а на другом полюсе — как совокупность произвольно выполняемых и произвольно самостоятельно контролируемых движений, то есть двигательных действий, осознанно и целенаправленно совершаемых человеком в качестве двигательных актов и/или операций для решения вполне определенных задач собственно двигательной деятельности;

2) деятельность при таком понимании активности предстает как высшая форма конкретной реализации психической активности, когда индивид из субъекта (носителя) спонтанной активности превращается в субъект деятельности, целенаправленно реализующий свою активность в форме тех или иных действий (операций). В нашем случае — случае двигательной активности — в форме самостоятельных двигательных действий (актов), а также в форме движений, обеспечивающих операциональную сторону игровой, изобразительной, учебной и иной деятельности;

3) развитие двигательной активности дошкольника становится системной детерминантой его общего психического развития в том случае, если двигательная активность в своем развитии обретает форму двигательного действия (деятельности). Следовательно, в качестве необходимого условия общего психического развития дошкольника выступает его превращение из субъекта спонтанной двигательной активности (как проявления физиологической потребности в движении) в субъекта двигательных действий и затем двигательной деятельности как системы подобных действий;

Такой подход предполагает проявление двигательной активности в двух взаимосвязанных и обуславливающих друг друга планах: а) способности правильно выполнять движения, представляющие техническую (операциональную) сторону двигательной деятельности данного вида (работа со снарядами, мячом, телом партнера); б) способности произвольно регулировать (контролировать и корректировать) правильность выполнения этих движений, причем как у себя, так и у других.

Опираясь на вышеизложенные позиции, была разработана, апробирована и эмпирически уточнена онтологическая модель поэтапного процесса развития субъектности детей дошкольного возраста как субъектов двигательной активности посредством их обучения двигательным навыкам. В процессуальном отношении эта схема ориентирована на поэтапное превращение в сознании учащегося движений-образцов (демонстрируемых педагогом) последовательно из объекта восприятия и образца для подражания в средство субъективного (произвольного) контроля за правильностью выполнения движения у себя и у других.

В проведенном нами (приведенном выше) исследовании получены теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение того, что в онтологическом плане развитие двигательной активности детей дошкольного возраста становится

системной детерминантой их общего психического развития в том случае, когда обучение двигательным навыкам ориентировано на развитие субъектности дошкольника как субъекта двигательных действий. А субъектность выступает при этом в качестве системной единицы анализа и процессуальной единицы развития двигательной активности от активности спонтанной до активности в виде двигательных действий.

В итоге получено частное (на примере развития двигательной активности дошкольников) эмпирическое подтверждение того, что онтологическое представление психики (как формы бытия) позволяет рассматривать психические реальности, обозначаемые понятиями «активность», «деятельность», «субъект», «субъектность» как разные проявления единой по своей природе психики, а именно: в отличие от гносеологической парадигмы, в рамках онтологической парадигмы (психика как форма бытия) понятия «активность», «деятельность», «субъект» и «субъектность» представляют не разные психические реальности, а разные этапы обретения психикой действительной формы своего существования. При этом «активность», с одной стороны, и «деятельность — с другой, фиксируют границы континуума становления психики в индивидуальной форме как способности индивида быть субъектом психической активности, обретающей форму конкретного действия. При таком подходе понятие «субъектность» обозначает способность индивида быть субъектом психической активности в форме того или иного вида действия (деятельности) и потому может использоваться в качестве системной единицы анализа и процессуальной единицы развития психической активности от активности спонтанной до целенаправленной, произвольной активности в виде конкретного действия (вида деятельности).

Обобщая и уточняя вышесказанное, необходимо отметить, что в онтологическом плане становление субъектности:

- во-первых, предполагает наличие взаимодействия с субъектом обретаемого действия, то есть ситуацию развития, создаваемую анизотропным взаимодействием<sup>9</sup> между субъектом спонтанной психической активности и субъектом конкретного действия (деятельности), представляющим окружающую среду;
- во-вторых, представляет собой обязательное единство становления психической активности в форме инструментального и в форме регуляторного (планирование, контроль, коррекция) компонентов осваиваемого индивидом действия<sup>10</sup>;

<sup>9</sup> Имеется в виду, что в ситуации обучения обучаемый не умеет того, чему ему может научить обучающий и потому обучаемый и обучающий образуют некую общность (единство), в рамках которой они, тем не менее, отличаются друг от друга. Эта общность, содержащая в себе различие, и есть анизотропность, по А.И. Миракяну (см. предыдущий раздел), которая является источником порождения анизотропного отношения, то есть новой формы бытия. В противном случае, если обучаемый уже умеет то, чему его может научить обучающий, это означает, что они находятся в гомогенном (однородном) отношении друг к другу и потому между ними нет источника, стимулирующего их взаимодействие. Выражаясь более абстрактно, их соотношение не имеет субстанциональности.

<sup>10</sup> Обычно развитие инструментального и регуляторного действий рассматривается как бы параллельно по отношению друг к другу. В данном же случае это скорее ортогональное взаимодействие (как в физике — взаимодействие электрического и магнитного полей), когда изменение одного из них является причиной и результатом изменения другого.

- в-третьих, поскольку реально обретение психической активностью формы действия опосредуется индивидуальными особенностями субъекта этой активности, то к вышеописанным стадиям становления субъектности необходимо добавить мотивационную стадию, предшествующую стадии восприятия. Если у индивида отсутствует мотивация к освоению действия-образца, то стадия восприятия этого действия, а также последующие стадии становления субъектности становятся излишними;
- в-четвертых, указанные стадии становления субъектности, включая мотивационную, относятся к ситуации, когда действие-образец является объектом интериоризации и экстериоризации. Однако процесс обретения психической активности не исчерпывается обретением ею действительного существования в форме психической реальности действия, то есть указанными шестью стадиями становления субъектности. Следующая стадия должна заключаться в том, чтобы освоенное действие превратилось из объекта усвоения (присвоения) в средство дальнейшего проявления психической активности, когда это действие становится субъективным средством выполнения (или освоения) другого действия, а в предельном варианте — творческого самовыражения индивида. В итоге количество стадий становления субъектности возрастает до семи:
  - 1) субъект мотивации (имеющий потребность);
  - 2) субъект восприятия (наблюдатель);
  - 3) субъект подражательного действия (подмастерье);
  - 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик);
  - 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер);
  - 6) субъект внешнего контроля за выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт);
  - 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец) (Панов, 2013)<sup>11</sup>.

Естественно возникает вопрос: возможно ли применение онтологического представления о психике как форме бытия и ее становлении к другим видам психических реальностей. Ниже эта попытка будет представлена на примере психических состояний, сознания и одаренности.

---

<sup>11</sup> Не могу не выразить благодарность И.В. Поповой за обсуждение и подсказку этой стадии.

## Глава 6 ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ<sup>1</sup>

### 6.1. Психические состояния как проблема общей психологии

Чаще всего психическое состояние определяют по Н.Д. Левитову (1964): как самостоятельное психическое явление, которое занимает по своим процессуальным параметрам промежуточное место между психическими процессами и свойствами личности и которое характеризует психическую деятельность в определенный промежуток времени, демонстрируя своеобразие протекания психических процессов в зависимости от отражаемых предметов и явлений действительности, предшествующего состояния и психических свойств личности. При этом подчеркивается, что психические процессы выражают динамические (изменяющиеся) свойства психического в человеке, а свойства личности, напротив, — стабильные (устойчивые) во времени психические образования.

Понятно, что данная поляризация имеет достаточно условный характер, поскольку психические состояния тоже обладают определенной процессуальной динамикой, причем и «по вертикали» (степень интенсивности), и «по горизонтали» (качественное изменение) (Прохоров, 1994). Тем не менее такой способ определения позволяет наглядно обозначить специфику психического состояния в качестве объекта психологического исследования в ряду других психических явлений. При этом отмечается, что «внутренняя» функция психических состояний заключается в том, что в качестве накопленного и обобщенного ранее опыта они опосредуют осуществление психических процессов в знакомых ситуациях и позволяют адаптироваться к восприятию и действию в незнакомой, непривычной ситуации. В этом смысле психические состояния выступают для них своеобразным процессуальным фоном. Такую же роль по отношению к психическим состояниям выполняют личностные свойства индивида.

В числе основных функций психического состояния по отношению к психике индивида в целом следует отметить:

- интегративную — объединение психических процессов разной модальности и различных сфер психики (психосоматических, познавательных, эмоциональных, личностных, поведенческих) в функционально единую систему, обеспечивающую адекватность действий индивида в определенной ситуации. Изменение компонентов ситуации (внешнесредовых и личностно-смысловых условий), при котором параметры осуществления психических процессов выходят за диапазон их естественного осуществления, приводит к появлению фактора экстремальности, вызывающего экстремальные (критические) психические состояния, в том числе и отрицательные, включая остротравматические и посттравматические (Мир психологии, 1998);

---

<sup>1</sup> По материалам публикаций: Панов, 1997, 1998, 2001а, 2004, 2009а.

- адаптивную — накапливая прошлый опыт, психические состояния опосредуют осуществление психических процессов в знакомых ситуациях и позволяют адаптироваться к восприятию и действию в незнакомой, непривычной ситуации;
- антиципирующую — психические состояния выступают по отношению к психическим процессам в качестве своеобразного процессуального фона. В свою очередь, такую же роль по отношению к психическим состояниям выполняют личностные свойства индивида.

В последние полвека научная и практическая актуальность изучения психических состояний возросла в связи с общим повышением социальной и экономической напряженности общества. Однако проблемы психических состояний решаются: а) методологически и теоретически разрозненно, то есть в рамках разных психологических дисциплин и концептуальных подходов; б) ситуативно, по мере их возникновения, как совокупность теоретически и методически обособленных психологических проблем; в) часто непсихологами и непсихологическими учреждениями, главным образом медиками и физиологами.

Несмотря на большое количество публикаций, общая теория психических состояний до сих пор не разработана по той причине, что в качестве исходных для определения психического состояния как объекта и предмета исследования традиционно используются разные методологические основания и теоретические конструкты (см., например, Василюк, 1984; Китаев-Смык, 1983; Куликов, 2001; Лебедев, 2001; Леонова, Кузнецова, 2009; Магомед-Эминов, 2008; Малкина-Пых, 2008; Прохоров, 2005; Психология психических состояний, 2006; Сопов, 2005 и др.).

Учитывая эконсихологический контекст данной книги, в приведенном ниже кратком обзоре остановимся лишь на некоторых подходах и моделях психических состояний: реактологическом, системном, регуляторно-деятельностном, психофизиологическом<sup>2</sup>. Несмотря на теоретические и методологические различия, эти примеры хорошо иллюстрируют такие важные для нас особенности психических состояний, как необходимость отреагирования напряженных (аффективных) психических состояний и тесную связь с воздействиями окружающей среды. Кроме того, следует отметить, что психические состояния рассматриваются при этом как психические состояния именно *человека*, то есть исходной предпосылкой для их экспликации выступает «человек» и «его жизнедеятельность».

## 6.2. Реактологический подход к объяснению аффективных состояний и поведения

Следует начать с того, что хотя определение психического состояния в качестве особой психологической категории обычно связывают с появлением в 1964 г. монографии Н.Д. Левитова «О психических состояниях человека», исследования

---

<sup>2</sup> Глава написана по материалам публикаций: Панов, 1998, 2001, 2009; Панов, Карпова, 2004, в которых представлен более широкий и подробный обзор подходов к психическим состояниям.

различных психических состояний проводились в Психологическом институте «на Моховой» едва ли не с самого его открытия<sup>3</sup>.

А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев в ряде своих работ (Лурия, Леонтьев, 1920, 1926, 1929; Лурия, 1928, 1930), противопоставляя свою позицию субъективной психологии, ставят проблему объективно-психологического, реактологического подхода к объяснению аффективного поведения и изучения тех механизмов, которые ведут к появлению аффективных реакций. При этом «вслед за Lehmann'ом, Freud'ом и американскими behaviorist'ами» они полагают, «что нормальное, не-аффективное поведение, характеризующееся координированными реакциями, есть лишь выражение некоторого динамического равновесия организма и среды: среда посылает организму некие раздражения, которые получают в нем свои адекватные реакции, возвращающиеся опять на среду. Нормальное, не-аффективное поведение сводится именно к такому динамическому равновесию» (Лурия, Леонтьев, 1926, с. 97).

Аффект понимается указанными авторами как результат «адекватно неотреагированной реакции». При этом, употребляя термин «аффективный», а не «эмоциональный», они имеют в виду то эмоциональное напряжение, которое в классической психологии характеризуется как переход от «эмоции» к «аффекту». Чтобы подчеркнуть наличие индивидуальных различий в том, в какой мере разные люди подвержены переживанию аффекта, А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев говорят о нервно-стабильном и нервно-лабильном типах людей. К первому типу относятся люди с более устойчивой, здоровой, нормальной нервной системой, вследствие чего их труднее вывести из равновесия. Ко второму типу они относят тех людей, которые «очень легко теряют равновесие, очень резко реагируют на каждую неприятность, каждый конфликт, каждое затруднение вызывает у них нарушение всей их нервно-психической деятельности» (там же, с. 12).

С целью экспериментального исследования аффективных реакций А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев разработали модель (по их терминологии — «скелет») аффективных реакций, в основу которого положили «момент *конфликта*». Согласно этой логике, аффект получается «тогда, когда какой-нибудь доминантный нейродинамический процесс оказывается заторможенным, когда он не может быть естественным образом «отреагирован»» (там же, с. 98).

Для подобного моделирования аффекта были использованы ситуации искусственно вызываемых конфликтов: а) простого или сложного конфликтов темпа; б) конфликта установок (см. также: Лурия, 1930).

Для того чтобы получить простой конфликт темпов, применялось резкое изменение темпа нажатия на кнопку с медленного на быстрый и обратно. Сложный конфликт темпов основывался на *цепной* (словесной) *ассоциативной деятельности*, сопряженной с одновременными с каждой словесной реакцией моторными нажатиями.

Для создания конфликта установок были выбраны «языковые установки» и их столкновения, когда на предъявленное слово-раздражитель необходимо было

---

<sup>3</sup> Психологический институт им. Щукиной («на Моховой») в Москве создан профессором МГУ им. Ломоносова Георгием Ивановичем Челпановым в 1912 г., однако официальное его открытие состоялось только в 1914 г. За свою историю его много раз переименовывали, с 1992 г. по настоящее время носит название «Психологический институт РАО».



реагировать первым пришедшим в голову словом, причем в числе слов-раздражителей давались слова на одном из иностранных языков (испытуемый об этом предупреждался). При этом регистрировалось время реакции, слово, которым испытуемый реагировал, а также сопряженная с ним одновременная моторная реакция руки.

В результате А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев приходят к выводу, что им удалось «создать процессы, не носящие резко аффективного характера, но по своим симптомам являющиеся моделями аффективных и комплексных реакций. По своему характеру наблюдаемые нарушения позволяют говорить об их исключительной зависимости от механизма конфликта (там же, с. 137).

Для исследования аффективных реакций те же авторы использовали случай сильного массового аффекта, возникшего весной 1924 г., когда по всем вузам была проведена академическая проверка («чистка») студенчества (было исключено до 30 % всех студентов). В этом исследовании А.Р. Лурия и А.Н. Леонтьев добавили к обычной методике ассоциативного эксперимента еще и «исследование *сопряженных моторных реакций* — простых реакций указательного или среднего пальца правой руки» (Лурия, Леонтьев, 1926, с. 53).

В ходе обследования студенты по признакам своего поведения разделились на две группы, одна из которых не проявляла признаков аффективных реакций, в то время как другая группа демонстрировала большие отступления от обычной нормы, что выражалось в виде покраснения, ерзанья на стуле и смеха при критических раздражителях, на особенно критические раздражители они часто реагировали громким криком, вскакивали с места и т. п.

В результате были получены данные, показывающие, что среднее реактивное время по всем опытам оказывается резко замедленным (общий тонус торможения), особенно в случае реакций на критические, аффективно-окрашенные раздражители. Некоторая степень торможения иррадированно передается и на реакции, непосредственно следующие за только что указанными (последующее торможение). Если после основного опыта имеет место «отреагирование» аффекта, то в повторном опыте (как следствие отреагирования) «наблюдаются два явления: а) резкое понижение торможения, то есть ускорение времени реакций, особенно в отношении аффективно-окрашенных реакций; б) сильно выраженное “успокоение ряда”, выражающееся в уменьшении числа и амплитуды крупных уклонений в сторону больших (и соответственно уменьшение индекса An-ZW)» (там же, с. 66–67).

Методика сопряженных моторных реакций была затем также использована для определения ассоциативных следов в сознании преступников (Лурия, 1928а). Было обследовано 7 человек, шесть из которых не показали аффективных реакций, связанных с расследуемым преступлением. В позднее проведенном расследовании их невиновность тоже была доказана. Можно сказать, что эти работы явились прообразом современного детектора лжи.

Не обошел своим вниманием проблему аффекта и Л.С. Выготский. Как отмечает К.Н. Корнилов в своей статье «О взрывных реакциях» (Корнилов, 1928)<sup>4</sup>, этот вопрос был рассмотрен в диссертации Л.С. Выготского «Психология искусства».

<sup>4</sup> «...примерами подобного рода взрывных реакций являются так называемые аффективные состояния, где после задержки напряжения следует быстрый и резкий эффект, как

В ней он показал, что особенностью искусства является то, что оно, вызывая противоположные аффекты, задерживает моторное выражение эмоций, сталкивает противоположные импульсы и, уничтожая аффекты содержания аффектами формы, приводит к взрывной реакции.

В качестве отступления можно отметить небольшую совместную статью Л.С. Выготского и В.А. Невского (1929), в которой они проводят различие между состояниями бодрствования и сна, делая нестандартный вывод о том, что нормальным состоянием организма, генетически первичным для человека, является состояние сна, а не бодрствования.

Продолжая тему аффекта, необходимо обратить внимание на исследования аффекта неадекватности, проведенные в более позднее время Л.С. Славиной (1966) и М.С. Неймарк (1972). Данный аффект определяется как устойчивое отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в связи с неуспехом в деятельности и характеризующееся либо игнорированием самого факта неуспеха, либо нежеланием признать себя его виновником.

В работе Л.С. Славиной (1966) дается анализ аффективных переживаний и аффективного поведения (повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, замкнутость, заторможенность и др.) школьников и прослеживаются пути их возникновения. Исследование было проведено на шести детях, у каждого из которых прослеживались:

- 1) момент возникновения и путь изменения аффективных состояний;
- 2) связь аффективных переживаний с положением ребенка в коллективе;
- 3) самооценка ребенка и его притязания в учебной деятельности в сопоставлении с его реальными возможностями.

В итоге проведенного исследования Л.С. Славиной получены следующие результаты:

- подтвердилось, что в основе аффективных переживаний ребенка лежит расхождение между уровнем притязаний и потребностью в сохранении привычной самооценки;
- аффективные переживания носят индивидуальный характер и зависят от предшествующего образа жизни ребенка;
- аффективное поведение зависит также от возрастных особенностей младшего школьника;
- длительное сохранение завышенной самооценки обусловлено в одном случае наличием у ребенка способностей, обеспечивающих ему частичный успех, а в другом случае (младший школьный возраст) — положительной оценкой со стороны взрослого, которую получает ребенок, несмотря на его неуспех.

Исследования аффекта неудовлетворенности на подростках М.С. Неймарк (1972) в целом подтверждают результаты, полученные Л.С. Славиной. При этом особое внимание было уделено изучению условий, при которых возможно возникновение аффекта неадекватности, это — «завышенные притязания, потребность в высокой самооценке, неуверенность в себе, которую человек не осознает, и, наконец, “абсолютная” направленность на самоутверждение» (Неймарк, 1972, с. 144–145).

---

разряд этого напряжения. Таковы, например, состояния изумления, взрыв гнева, взрыв смеха, буря восторга и т. п.» (Жорнилов, 1928, с. 42).

Подводя итог данному параграфу, следует обратить внимание на то, что в качестве основных причин возникновения аффективных состояний выступают:

- 1) невозможность своевременного адекватного отреагирования на воздействие внешнего фактора;
- 2) внутренний конфликт (установок и т. п.);
- 3) неадекватность личностной самооценки по отношению к окружающей социальной среде.

Используя более позднюю терминологию, это означает, что возникновение аффекта неадекватности следует рассматривать в контексте взаимодействий индивида с социальной средой.

### 6.3. Системный подход к проблеме психических состояний

Интегрируя системный и синергетический подходы, А.О. Прохоров (1994, 1998, 2005) определяет психическое состояние как систему, которая характеризуется целостностью, многоуровневостью и иерархичностью (в логике «всеобщее, единичное, особенное»), полимодальностью, структурой, функцией, включенностью в метасистему и тому подобными системными качествами.

Основной причиной возникновения психического состояния этот автор называет «единство переживания субъекта и его поведения в ситуации жизнедеятельности» (Прохоров, 1994, с. 17). В качестве ключевых звеньев возникновения психического состояния как системного образования им выделяются:

- ситуация, которая выражает степень уравновешенности (сбалансированности) психических свойств индивида и внешнесредовых условий их проявления в жизнедеятельности индивида;
- сам субъект, который выражает личностные особенности индивида как совокупности внутренних условий (прошлый опыт, навыки, знания и т. п.), опосредствующих восприятие и действие внешних средовых условий;
- системообразующий фактор, который объединяет в целостную систему различные психологические особенности личности, механизмы и подсистемы.

Кроме того, А.О. Прохоров предлагает различать психические состояния еще и по энергетической компоненте — как равновесные и как неравновесные. Под *равновесными* психическими состояниями он предлагает понимать «состояния условно среднего уровня психической активности <...> характеризующиеся предсказуемым, взвешенным и контролируемым поведением, комфортностью переживаний, а также длительной продуктивной деятельностью» (Прохоров, 1998, с. 36). Под *неравновесными* состояниями понимаются «состояния пониженной психической активности, характеризующиеся соответственно более высоким или более низким уровнем активности относительно условно среднего уровня» (там же) и представляющие собой функциональную структуру, образующуюся при нарушении симметрии между организмом и средой. «Нарушения симметрии возникают вследствие процессов, обусловленных внесением потока информации и энергии в открытую систему, коей является человек. В результате, вследствие самоорганизации, складывается новое функциональное образование системы — неравновесное (неустойчивое) состояние» (там же, с. 37).

Итак, в методологическом плане концепция психических состояний, разрабатываемая А.О. Прохоровым, представляет собой проекцию системно-иерархического (по Ломову) и некоторых положений синергетического (по Пригожину) подходов на эмпирические характеристики (феноменологию) психических состояний, проживаемых субъектом (человеком) в различных ситуациях.

#### 6.4. Регуляторно-деятельностный подход к психическим состояниям

В отличие от предыдущей концепции, А.Б. Леонова (2001) акцентирует внимание на регуляторной функции психических состояний в структуре (жизне)деятельности человека. Психическое состояние она определяет «как обобщающую *психологическую характеристику*, в которой в интегрированном виде представлено отражение внешних условий и внутренних регуляторов деятельности, актуализируемых в процессе решения поведенческих задач в наличной ситуации и направляемых доминирующими мотивационно-потребностными и личностными установками субъекта» (Леонова, 2001, с. 67). При этом состояние человека рассматривается не столько как «статический фон», на котором разворачивается активность субъекта, но и как *интегративное образование*, в котором находят свое выражение ситуативно и/или функционально актуализированные механизмы регуляции деятельности или поведения. Это позволяет, несмотря на терминологическое и понятийное разнообразие, характерное для описания состояний человека, соотносить психические состояния с разными уровнями анализа целостной системы регуляции деятельности (физиологическим, психологическим, поведенческим и деятельностным) и с проявлениями активности таких важнейших сфер психики, как эмоциональная, мотивационно-потребностная, когнитивная, сознательно-рефлексивная и пр. При таком понимании психические состояния человека, возникающие в особых условиях (экстремальных ситуациях), могут рассматриваться и *как критерий эффективности* работы его психофизиологических, психологических и функциональных систем, и *как собственно предмет анализа*, направленного на уточнение механизмов регуляции целенаправленной активности/поведения человека в сложившейся, в том числе и в экстремальной и осложненной ситуациях жизнедеятельности.

Реализуя свой подход, А.Б. Леонова выражает несогласие с абсолютизацией принципов гомеостатического регулирования деятельности, в соответствии с которыми основными побудительными причинами являются стремление индивида к «минимизации затрат», «экономии сил», «редукции напряжения» и т. п. В качестве одного из аргументов такой позиции она использует активное стремление человека к преодолению ситуации, а не пассивного ухода от нее. Это проявляется не только в виде *состояний адекватной мобилизации*, связанных с энергетической мобилизацией, повышенной готовностью к действию, «надситуативной» активностью т. п. К состояниям подобного вида относятся также и так называемые неоптимальные состояния *динамического рассогласования*, связанные с деструкцией деятельности (Леонова, Медведев, 1993) или дистрессом (Селье, 1979). Эти состояния проявляются, в частности, в таких характерных симптомах, как «искаженное видение» ситуации, иллюзорное восприятие, специфические провалы памяти, феномены деперсонализации, «раздвоенное сознание», навязчивая активность и т. п.

В отличие от указанных ситуаций, в условиях нормальной, не осложненной ситуации жизнедеятельности ведущее значение в регуляции поведения человека имеет мотивация продуктивного типа, то есть направленная на достижение полезного или значимого для субъекта результата, когда мотивы самосохранения либо гармонично сочетаются с ней, либо в конфликтной форме видоизменяют субъективное отношение человека к ситуации и решаемым в ней задачам.

Однако, как отмечает далее А.Б. Леонова, в любом случае *структура регуляции деятельности*, формирующаяся под влиянием ведущей мотивации, является динамичной и по своей природе стремящейся к *нарушению устойчивого равновесия*. Поэтому действие принципа гомеостатического регулирования психических состояний, характерного для «низших», физиологических, биохимических и тому подобных процессов, не распространяется на психологический уровень регулирования психических состояний человека. Дело в том, что осложненные или экстремальные условия ситуации жизнедеятельности характеризуются активизацией тех регуляторных процессов состояния человека, которые обеспечивают не только приспособление организма к новым условиям жизнедеятельности, но и реорганизацию целостных поведенческих программ и способов их осуществления на уровне целесообразно действующего субъекта.

В итоге А.Б. Леонова приходит к использованию модифицированного варианта концепции стресса в качестве методологической базы анализа психических состояний в особых условиях. Отдавая должное Г. Селье (1979) как автору классического варианта этой концепции, построенной на физиологических представлениях о механизмах гомеостатического регулирования, она подчеркивает, что в настоящее время термин «стресс» во многом утратил свое первоначальное значение «неспецифического генерализованного синдрома» и приобрел полифункциональную смысловую окраску:

- как *фактора* (или набора факторов), затрудняющего процессы протекания деятельности и провоцирующего развитие различного рода негативных последствий (ошибок, сбоев, деструктивных паттернов поведения, пограничных состояний и заболеваний);
- как *состояния*, возникающего в ответ на воздействие дестабилизирующего фактора или экстремальной ситуации в целом, которое в случае неоптимального разрешения может привести к фиксации негативных сдвигов и проявлений в перечисленных выше формах;
- как *процесса отреагирования* субъектом трудностей и осложнений, возникающих в процессе целенаправленного решения поведенческих задач, которые могут быть разрешены как в позитивной, так и негативной форме (Леонова, 2001).

Подобное понимание стресса позволяет, как считает А.Б. Леонова, более эффективно упорядочить многообразие фактического материала и вычлнить наиболее перспективные линии изучения стресса в прикладной, и в частности в экологической, психологии. Речь идет, прежде всего, о таком собственно экологическом подходе, как *парадигма соответствия «личность-среда»* (Касл, 1995), и о трансактном подходе, представленном в *когнитивной парадигме* исследований стресса (Кокс, Маккей, 1995).

Стресс в этом случае — с точки зрения экологического подхода — предстает как результат несоответствия требований среды (профессиональной, учебной, среды

обитания и пр.) индивидуальным ресурсам человека, включая его опыт и мотивационно-потребностные установки. При этом на центральное место выходят исследования *механизмов регуляции деятельности*, которые актуализируются в каждой отдельной ситуации, и их изменение при смене внешних или внутренних условий реализации деятельности (например, при сдвиге от нормативных к напряженным условиям функционирования или при возникновении особых, критических ситуаций).

## 6.5. Психические состояния как проблема экстремальной психологии<sup>5</sup>

Изменение компонентов ситуации (внешнесредовых и личностно-смысловых условий), при котором параметры осуществления психических процессов выходят за диапазон их естественного осуществления, приводит к появлению фактора экстремальности, вызывающего *экстремальные (критические)* психические состояния, в том числе и отрицательные, включая остротравматические и посттравматические (Дикая, Семикин, 1991; Котенев, 1996; Тарабрина, Лазебная, 1992).

Понятие «экстремальные условия», как указывает Ц.П. Короленко (1978), охватывает «чрезвычайно сильные воздействия внешней среды», которые находятся на грани переносимости и могут вызвать нарушения адаптации. Этот автор отмечает физические, физико-химические и социально-психологические экстремальные факторы. В группе социально-психологических им выделены факторы, отличающиеся «гипостимуляцией», и факторы, действующие по типу «гиперстимуляции». Он подчеркивает, что адаптация человека к экстремальным условиям во многом определяется его высшими адаптивными психофизиологическими уровнями, но выбор адаптивных стратегий обусловлен в большей мере особенностями психического склада данного индивида.

Н.И. Наенко (1976), отмечая отсутствие установившейся терминологии в определении экстремальной ситуации, подчеркивает, что, с одной стороны, экстремальность может создаваться формальными, внешними условиями (когда они превышают диапазон оптимальных воздействий), а с другой — экстремальность существеннейшим образом зависит от того, как воспринимает и как относится индивид к данным воздействиям. Рассматривая экстремальность в целом как континуум, он выделяет три типа ситуации по мере возрастания их экстремальности: трудные, параэкстремальные и экстремальные.

Ю.А. Александровский (1993) связывает психическую дезадаптацию в условиях психотравмирующей ситуации с прорывом индивидуального для каждого человека *функционально динамического образования* так называемого адаптационного

---

<sup>5</sup> Поскольку проблема психических состояний была в фокусе моего внимания в конце 90-х годов прошлого века и в начале нынешнего, то я вынужден принести извинения за то, что использованные литературные источники относятся в основном к тому времени. Хотя на логику изложения существенного влияния это не оказывает. В настоящее время количество публикации по психическим состояниям, особенно в экстремальных условиях и имеющих травматический характер, возросло в несколько раз. См., например: Леонова, Кузнецова, 2009; Магомед-Эминов, 2008; Малкина-Пых, 2008; Прохоров, 2005; Психология психических состояний, 2006; Сопов, 2005 и многие другие.

барьера. Он включает в себя особенности психического склада и возможности реагирования человека.

Длительное особенно резкое напряжение функциональной активности барьера психической адаптации приводит, как правило, к его перенапряжению. По наблюдениям Ю.А. Александровского, такое перенапряжение проявляется в виде преневротических состояний, выражающихся лишь в отдельных, наиболее легких нарушениях: повышенной чувствительности к обычным раздражителям, беспокойстве, заторможенности или суетливости в поведении, бессоннице и т. п. Эти перенапряжения не вызывают изменений целенаправленного поведения человека и адекватности аффективных реакций и носят временный и парциальный характер.

Поскольку в задачи экстремальной психологии входят диагностика, реабилитация и тренинг психических состояний в экстремальных условиях, то необходимо отметить, что для каждого индивида характерен свой индивидуальный диапазон восприятия, понимания и отношения к окружающей среде и к самому себе. По этой причине одна и та же ситуация разными индивидами будет восприниматься и субъективно оцениваться по-разному: для одних — как нормальная, а для других — как напряженная и даже экстремальная. Вследствие чего, как отмечают многие авторы, степень экстремальности психологической ситуации, вызывающая критическое по напряженности психическое состояние, для разных индивидов будет различной.

## **6.6. Психологические особенности психических состояний**

Обобщая эмпирические характеристики психических состояний, необходимо отметить, что психические состояния выступают в этих исследованиях как данность психической реальности, свойства и особенности которой обусловлены как внешними, так и внутренними факторами. При этом в общем виде психические состояния характеризуются следующими особенностями:

- дискретность — функциональная и ситуационная ограниченность;
- гетерогенность (разнородность) — психические состояния отличаются друг от друга по своему содержанию. Например, состояние творческого порыва или состояние «ступора», вызванного страхом;
- гетерохронность, которая означает, что одно и то же психическое состояние может иметь разную длительность у одного и того же индивида и тем более у разных людей;
- субъективность: в одной и той же ситуации разные люди могут переживать разные психические состояния. Например, спасатель и пострадавший, преступник и его жертва;
- интегративность — функциональное и структурное объединение разных психических процессов, представляющих разные по содержанию и модальности сферы сознания индивида (телесную, эмоциональную, интеллектуальную, личностную и духовно-нравственную), в функционально и/или ситуационно единое системное образование;
- процессуальная обусловленность, то есть обусловленность предшествующим психическим состоянием и, соответственно, обусловливание (антиципация) проживания последующего психического состояния;

- функциональная обусловленность;
  - ситуационная обусловленность, то есть обусловленность ситуацией (как знакомой, так и незнакомой), при этом особое значение играют так называемые «ключевые стимулы», условно-рефлекторно или ассоциативно вызывающие (провоцирующие) репродуктивное переживание ранее прожитого психического состояния;
  - системность: с одной стороны, психическое состояние всегда выступает как подсистема общей системы личностных свойств и психики (сознания) в целом; с другой стороны, психическое состояние выступает как система, включающая в качестве подсистем психические процессы разной модальности; наконец, с третьей стороны, возникновение и динамика психического состояния обусловлены влиянием факторов окружающей среды, и в этом смысле психические состояния необходимо рассматривать как компонент системного отношения «человек (как субъект психического состояния) — окружающая среда (ситуация)».
- Остановимся подробнее на последней позиции, исходя из контекста гносеологической и онтологической парадигм.

## 6.7. Психические состояния: гносеологическая парадигма

Как было показано выше, анализ психических явлений в контексте гносеологической парадигмы строится в соответствии с логикой гносеологического отношения «субъект познания — объект познания». В частности, это означает, что, определяя психическое состояние в качестве объекта исследования, мы изначально задаем в качестве исходного основания гносеологическое отношение «субъект–объект», конкретизируемое в виде отношения «психическое состояние — окружающая среда (ситуация)» или «человек как субъект психического состояния — окружающая среда (ситуация)», поэтому далее будем говорить: «человек — окружающая среда». Причем, как было показано выше, психическое состояние в качестве компонента указанного гносеологического отношения выполняет, с одной стороны, *отражательную функцию* по отношению к «окружающей среде (ситуации)», которой противостоит и с которой взаимодействует человек как субъект психического состояния; с другой стороны, психические состояния выполняют *регуляторную функцию*, опосредствуя взаимодействия человека с «окружающей средой» как другим компонентом указанного отношения. Из этого следует, что в рамках гносеологической парадигмы человек как субъект (носитель) психического состояния, с одной стороны, и «окружающая среда (ситуация)» как компонент того же отношения, с другой стороны, обособлены и противостоят друг другу. Поскольку каждый из этих компонентов может как испытывать на себе воздействие другого, так и сам может воздействовать на него, то в зависимости от конкретной ситуации каждый из указанных компонентов может принимать на себя роль либо «субъекта» (активно воздействующего на другого), либо «объекта» (принимающего это воздействие и подчиняющегося ему).

Исходя из этого и опираясь на субъект-объектную логику гносеологической парадигмы, мы получаем возможность представить типы психических состояний



в зависимости от типа ситуационного (экопсихологического) взаимодействия между компонентами отношения «психическое — окружающая среда»<sup>6</sup>:

- объект-объектный тип, когда изменение психического состояния осуществляется посредством химико-физического воздействия на физиологические структуры индивида, изменение функционирования которых влечет за собой изменение психического состояния. Например, прием наркотического средства;
- субъект-объектный тип, когда один из компонентов отношения «человек — окружающая среда» оказывает психологическое влияние на другой компонент. При этом совсем не обязательно, что субъектную роль (роль агента влияния) выполняет «человек». Субъектную, а точнее квазисубъектную, функцию может выполнять и средовой компонент системы «человек — окружающая среда», как это имеет место, например, в случаях информационного воздействия на человека, влияния на него архитектурной среды и т. д. Кроме того, роль средового компонента в той же системе могут выполнять другие люди, и тогда отношение «человек — окружающая среда» конкретизируется в отношении «человек — другие люди». Например, ситуация авторитарного воздействия учителя на ученика, воздействие психологической атмосферы группы на ее членов;
- субъект-субъектный тип, когда воздействие одного человека на другого преследует своей целью изменение психического состояния другого человека как компонента отношения «человек — другие люди». Например, манипулятивные действия, которые направлены на то, чтобы вызвать у другого человека угрызения совести, сформировать чувство вины, встать в рефлексивную позицию и т. п.

Отметим, что в случае субъектно-объектного взаимодействия индивид в качестве компонента системы «человек — окружающая среда» может таким образом воздействовать на среду, чтобы, изменив ее (например, поменяв квартиру или работу), создать иную ситуацию и тем самым, образно говоря, восстановить равновесие между «состоянием своей души» и окружающей средой.

Понятно, что по той же логике вектор воздействия может быть направлен и в противоположную сторону — от среды к индивиду, принимающему данное средовое воздействие. При такой логике, например, проблемы изменения психических состояний в экстремальных ситуациях рассматриваются как результат воздействия средовых факторов (пространственного, аварийного, образовательного и т. п.) на данного индивида.

Возможен третий вариант использования субъект-объектной логики для целенаправленного изменения психического состояния. В частности, когда индивид самостоятельно или с чьей-то помощью (например, психотерапевта) меняя личностный смысл внешнесредового воздействия, изменяет свое отношение к ситуации, в которой он находится и ней, и тем самым изменяет свое психическое состояние.

Одним из наиболее известных способов, позволяющих индивиду изменять собственное психическое состояние, является визуализация, которая меняет субъективную перцептивную среду и которая входит в качестве составной части в различные

---

<sup>6</sup> В данном случае объект-объектный и субъект-субъектный типы взаимодействия рассматриваются как предельное расширение субъект-объектной логики взаимодействия, так как они рассматриваются в логике однонаправленного воздействия одного компонента отношения «человек — окружающая среда» на другой.

релаксационные, реабилитационные, медитативные и другие психотехники. Суть визуализации состоит в том, что индивид, используя технику расслабления<sup>7</sup>, вызывает в своем воображении (чаще всего с закрытыми глазами) зрительные образы, как правило, «спокойного», «успокаивающего» содержания (медленно кружащиеся листья в осеннем лесу, спокойная поверхность моря и т. п.). Иногда визуализацию называют мысленным, воображаемым путешествием.

В процессе визуализации зрительный образ (но это может быть образ и иной перцептивной модальности: слуховой, тактильный) выполняет двоякую функцию. С одной стороны, он меняет зрительную пространственную среду, которая служит ключевым стимулом для возникновения отрицательного психического состояния, на такую зрительную среду (субъективно проживаемую), которая функционально связана с положительными переживаниями данного индивида. И в этом смысле произвольно визуализируемый зрительный образ выполняет регуляторную функцию, необходимую для изменения состояния объекта в системе того или иного предметного действия подобно тому, как оперативный образ (Ошанин, 1999) выполняет регуляторную функцию в предметном действии.

В то же время отличие визуализируемого образа от оперативных образов, рассматриваемых в концепции оперативности психического отражения Д.А. Ошанина, состоит в том, что он направлен на регуляцию состояния самого субъекта, а не действия с внешним предметом. При этом визуализируемый образ выступает для данного индивида в роли своеобразного «ключевого стимула» для актуализации требуемого психического состояния посредством актуализации (в виде визуализации) перцептивной модальности этого состояния.

Однако в методологическом плане эвристические возможности гносеологической парадигмы имеют свои ограничения, которые естественно проецируются на экспликацию психических состояний в качестве объекта и предмета исследования. Речь идет, прежде всего, о том, что исходные основания, характерные для определения объекта и предмета исследования в гносеологической парадигме (т. е. отношений «субъект–объект» и, соответственно, «образ — объект воздействия») изначально постулируются как данности, взаимодействие между которыми имеет субъект-объектный характер (Миракян, 1992; Панов, 1996). И потому компоненты триады «психические процессы — психические состояния — индивидуальные свойства личности» при такой постановке проблемы исследования психических процессов всегда будут представлять собой феноменологическую данность «психического процесса», «психического состояния» и «индивидуальных свойств личности» как продуктов уже ставших, свершившихся психических актов. Поэтому психические состояния при такой постановке проблемы могут изучаться только с продуктивной (результативной, феноменологической) стороны психического, которая абстрагирована логикой гносеологической парадигмы от процессуально-порождающей стороны психического. Следствием такой абстракции является то, что процессуально-порождающая сторона (основа) психического состояния не попадает в предмет исследования. В результате, гносеологическая парадигма, позволяя исследовать те или иные феноменологические

---

<sup>7</sup> Это могут быть дыхательные или иные техники, способствующие переходу сознания в «просоночное» состояние (промежуточное состояние между сном и бодрствованием).

характеристики и даже процессуальные особенности (в виде «срезов») психических состояний как особой формы психического, тем не менее, не дает возможности исследовать собственно природу психических состояний как проявления природы психического.

### **6.8. Экопсихология развития психических состояний (онтологическая парадигма)**

Прежде чем перейти к онтологической характеристике психических состояний с позиции экопсихологического подхода к развитию психики (экопсихологии развития), необходимо сделать несколько предварительных замечаний, разъясняющих методологические аспекты данного подхода применительно к проблеме психических состояний (Панов, 2004).

Во-первых, психическое состояние исходно рассматривается как частная форма психики и, соответственно, как форма бытия, которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. При этом, учитывая функционально-ситуативный характер психического состояния как особого вида психической реальности (о чем было сказано выше), отношение «человек — окружающая среда» преобразуется в систему «человек — окружающая среда», конкретизируемая, в частности, в систему «индивид (группа) — ситуация», которая тоже рассматривается (в контексте онтологической парадигмы) как некая форма бытия. Становление такой формы бытия происходит по типу развивающейся, «органической» системы<sup>8</sup> как целостного (совокупного) субъекта процесса развития, реализующего в своем становлении общеприродные, универсальные принципы развития природных форм бытия, включая и человека, и его психику, и планету, и тем самым способного к саморазвитию. Одним из таких принципов является принцип формопорождения (см. Раздел 1), согласно которому любая форма бытия должна пройти в своем развитии стадии порождения, развития, функционирования и «смерти» («смерти», то есть перехода в иное бытие). При этом каждый из компонентов такой системы выступает для другого в качестве средства и как результат развития друг друга и системы в целом.

Во-вторых, уже по определению онтологической парадигмы, психическое состояние должно рассматриваться в виде особой формы бытия (как и психика вообще), которая обретает актуальность своего существования и потому должна рассматриваться как продукт и как процессуальный момент становления системы «индивид (группа) — окружающая среда (ситуация)». С этой точки зрения развитие психики происходит в виде результата такого субъект-порождающего взаимодействия, которое приводит к возникновению у системы «индивид (группа) — ситуация» свойства субъектности, то есть в онтологическом контексте становится *совокупным субъектом*

---

<sup>8</sup> Главной особенностью органических систем является их способность к саморазвитию посредством преобразования средовых условий в недостающие «органы» и «компоненты структуры» своего развития. О таком типе развития психического явления см., например, перцептогенез (Барабанщиков, 1990), естественная динамика развития психического состояния как формы бытия (Панов, 1998, 2000).

*совместного развития ее компонентов.* Тогда, как уже было отмечено, исходным основанием для определения психического состояния в качестве предмета исследований и практики выступает собственное становление системы «индивид (группа) — ситуация», а психическое состояние (как и психика в целом: процесс, состояние, сознание и т. п.) выступает в виде системного качества, характеризующего процессуальный момент (состояние) ее становления и не сводимого поэтому ни к состоянию «индивида (группы)», ни к «ситуации» как совокупности внешнесредовых условий и влияний, обуславливающих возникновение и динамику данного психического состояния (Панов, 1998). Иначе говоря, субъект-порождающее (субъект-образующее) взаимодействие в системе «индивид (группа) — ситуация» строится таким образом, чтобы обеспечить ее превращение в совокупного субъекта совместного действия и процесса развития (семья, команда, группа социально-психологического тренинга и т. п.).

В-третьих, необходимо отметить, что психика, как явление природы, обычно рассматривается в трех основных видах психической реальности: как психический процесс, как психическое состояние и как черты личности, или шире — как сознание. С эконихологической точки зрения существенно, что эти же виды психической реальности выступают в качестве этапов становления сознания как высшей формы психики.

Психический процесс — это психические явления одной качественной модальности, то есть это процессы восприятия, процессы мышления, процессы эмоционального переживания (гнев, радость, любовь и т. д.), поведенческие процессы (как, зачем и почему я что-то делаю).

Психическое состояние — это ограниченное во времени проживание системного, функционально или ситуационно обусловленного единства всех сфер психики: телесной (соматопсихической), эмоциональной (аффективной), интеллектуальной (познавательной), личностной (я-концепция), духовно-нравственной. При этом следует уточнить: а) системное единство — функционально подчиненное выполняемому действию и/или вызванное вполне определенной ситуацией («ключевой стимул»), б) включая взаимодействие осознаваемой и неосознаваемой сфер психики.

Продолжая ту же логику, мы приходим к выводу, что в онтологическом плане сознание, как высшая форма проявления психики человека, это, во-первых, множество психических состояний, которые способен переживать данный индивид; во-вторых, психические состояния, которые превратились в настолько постоянные структуры сознания, что стали антиципировать, то есть *предопределять и опережающе опосредовать протекание* и процессов, и состояний психики данного индивида. Проще говоря, психическое состояние становится структурой сознания тогда, когда оно становится постоянным компонентом сознания и чертой личности (характера) человека, предопределяющей его восприятие и поведение в различных ситуациях. Следовательно, в онтологическом плане сознание по своей структуре совпадает со структурой психического состояния, так как оно тоже суть не что иное, как системное (функционально-структурное) единство восприятия, переживания, мышления и поведения человека. Но при этом такое единство, которое уже постоянно характеризует личность и сознание индивида и, соответственно, антиципирует все его действия и поведение.

Отсюда следует фундаментальная особенность развития психических процессов, состояний и сознания как последовательных этапов становления психики индивида, а именно: *становление сознания происходит как такое изменение психики*

индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния затем превращаются в структурные компоненты сознания (Панов, 2000).

Примером практической реализации онтологического подхода к проблеме психического состояния служат разнообразные методы социально-психологического тренинга (см., например, Дерябо, Ясвин, 1995; Ясвин, 1997 и др.).

## 6.9. Онтологическая структура психического состояния

Как показывают литературные данные по общей психологии, чаще всего в качестве основных структурных компонентов сознания выделяют когнитивную, эмоциональную (аффективную), поведенческую и этическую (ценностно-смысловую) сферы психики. Если же опираться на представление о психике как форме бытия, то более целесообразно в качестве основных составляющих сознания и психических состояний выделить такие сферы психики, которые можно представить как частные, производные от психики формы бытия, и которые отражают разные модальности психологических взаимодействий человека с окружающей средой, а именно: телесную, эмоциональную, интеллектуальную, личностную (лично обусловленную), этическую (духовно-нравственную) формы взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда». Поэтому психическое состояние рассматривается в рамках экопсихологии развития как своеобразная форма природного бытия, представляющая собой структурно-функциональное и ситуационное единство следующих сфер психики:

- телесной (соматопсихической);
- эмоциональной (аффективной);
- познавательной (интеллектуальной);
- личностной (Я-концепция);
- духовно-нравственной;
- регуляторно-волевая (произвольность регуляции процессов и состояний).

*Телесная (или соматопсихическая)* сфера сознания — это, прежде всего, физическое самоощущение и самооценка своих физических (телесных) возможностей (ощущение здоровья-нездоровья, уверенности-неуверенности, силы-слабости, ловкости-неуклюжести и подобных ощущений, столь важных для детского сознания), а также образ своего «тела» как образ собственного «физического Я». Высокое развитие этих способностей является целью и необходимым условием овладения спортивными, танцевальными, актерским и другими сценическими видами деятельности.

*Эмоциональная (аффективная)* сфера — это способность переживать, различать и выражать эмоции в своих действиях, поступках, поведении. Здесь следует различать широту эмоциональной сферы (разнообразие, спектр, палитра переживаемых эмоций), их длительность и интенсивность (сила эмоциональных переживаний), а также способность к произвольному изменению (регуляции) своих эмоциональных состояний. Говоря о произвольном изменении эмоционального состояния, следует понимать, что речь может идти как о способности «изображать», «воспроизводить» разные эмоции (в быту говорят: «она хорошая актриса»), так и о способности

именно «преодолевать» свое эмоциональное состояние, чаще всего отрицательное, так как это не совсем одно и то же. В последнем случае в быту говорят: «она хорошая актриса, но истеричка», то есть она хорошо умеет изображать разные эмоции, но если сама впадает в отрицательное состояние, то выйти из него самостоятельно не может или же выходит с большим трудом.

*Интеллектуальная (познавательная, когнитивная) сфера* включает в себя такие способности как восприятие, внимание, память, мышление. Здесь также может идти речь о волевом компоненте, когда, помимо указанных способностей, учащийся должен уметь также произвольно управлять ими, например держать внимание, планировать и контролировать мыслительный процесс и т. п. В этом случае говорят о когнитивно-регуляторной (и в этом смысле, волевой) сфере сознания учащегося (Круглова, 2000).

*Личностная (социальная) сфера* — учитывая разнообразие определений личности, следует уточнить, что в данном случае под личностной сферой мы предлагаем понимать систему тех личностных отношений индивида к другим людям, к самому себе и к миру в целом, которые в целом образуют его Я-концепцию;

*Духовно-нравственная сфера* — такая система ценностных установок и ориентаций личности (индивида), которые выражают ценности надиндивидуального, общечеловеческого плана бытия человека (культурного, этнического, религиозного, нравственного), а также способов их реализации, которые данный индивид считает для себя допустимыми;

*Регуляторно-волевая сфера* — способность к произвольной регуляции, которая является общей способностью к произвольной регуляции, осознанному изменению всех сфер психики (каждой по отдельности и всех вместе) и в этом смысле способность быть субъектом своих процессов, состояний, своего сознания и жизнедеятельности в целом. Образно выражаясь, эта сфера психики находится в «ортогональном» отношении к другим сферам, поскольку входит в каждую из них и в то же время не сводится к каждой из них. Так, рассматривая регуляторно-волевой компонент применительно к произвольному изменению эмоциональных состояний, следует понимать, что речь может идти как о способности «изображать», «воспроизводить» разные эмоции (в быту говорят: «она хорошая актриса»), так и о способности именно «преодолевать» свое эмоциональное состояние, чаще всего отрицательное, так как это не совсем одно и то же. В последнем случае в быту говорят: «она хорошая актриса, но истеричка», то есть она хорошо умеет изображать разные эмоции, но если сама впадает в отрицательное состояние, то выйти из него самостоятельно не может или же выходит с большим трудом. Развитие этих способностей является целью и условием овладения художественными видами творчества (изобразительное, актерское и др.) и, конечно же, подготовки к экстремальным ситуациям.

## **6.10. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления психического состояния в экстремальной ситуации**

Экопсихологический подход к развитию психики позволяет рассмотреть проблему психических состояний в экстремальных средовых условиях, используя в качестве исходного основания представление о психическом состоянии *как*

*природном явлении* (в рассматриваемом смысле природы, а не узком, биологическом). С этой точки зрения психическое состояние, как и любое природное явление, должно обязательно пройти все стадии формопорождения, то есть стадии «рождения», «становления, функционирования» и «завершения (смерть, превращение в другую форму существования)». Экстремальная ситуация потому и приводит к кризисной и травматической формам психического состояния, что она в этом случае характеризуется отсутствием необходимых для данного индивида средовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т. п.) условий, без которых невозможно осуществление и завершение указанных стадий развития (формопорождения) психических состояний. Образующаяся при этом незавершенность «природной динамики» развития психического состояния и приводит к образованию устойчивых (чаще всего отрицательных) психических состояний (Панов, 1998).

Следовательно, если по каким-либо причинам какой-либо из компонентов возникшего — кризисного — психического состояния (телесный, эмоциональный, интеллектуальный, личностный) не прошли все стадии, необходимые для своего самоосуществления и для осуществления функциональной связи, объединяющей их в единое целое, то данное психическое состояние в целом остается *незавершенным* и потому *требующим* средовых (внешних или внутренних) условий для завершения своей самореализации.

С позиции экпсихологии развития подобная незавершенность психического состояния приводит к тому, что вызывавший его порождение и развитие потенциал психической активности не исчезает «в никуда», а смещается из фокуса сознания (актуально и осознанно переживаемой его части) на его на периферию сознания (т. е. актуально не осознаваемую его часть), вследствие чего образуется анизотропное отношение между незавершенностью психического состояния, представленного на периферии сознания, и актуально проживаемыми событиями, находящимися в фокусе сознания. Онтологически это анизотропное отношение представляет собой «попытку психики» индивида *дозавершить незавершенное* и ушедшее на периферию сознания психическое состояние. Феноменально это проявляется, например, в том, что в ситуации незавершенного спора оппонент продолжает этот спор, разговаривая сам с собой или доказывая свою позицию кому-то другому. В предельном варианте это приводит к посттравматическим феноменам: навязчивым мыслям, навязчивым состояниям, навязчивым снам и тому подобным последствиям.

И действительно, по сути, все основные психотерапевтические методы (от фрейдовского психоанализа и современной гештальттерапии до дебрифинга) преследуют именно эту цель — выявить фрустрирующее событие в жизни пациента, приведшее «к незавершенности психического состояния» по нашей терминологии, и затем создать возможность (средовые условия) для того, чтобы незавершенные и ушедшие в подсознание индивида компоненты пережитого (а точнее недопережитого) психического состояния получили бы возможность для своего завершения. Здесь я вижу проявление того же принципа единства интериоризации-экстериоризации, о котором шла речь в главе о стадиях становления субъектности.

## 6.11. Логоневроз как пример посттравматического психического состояния

Одним из примеров такого незавершенного в определенной ситуации психического состояния является заикание (логоневроз)<sup>9</sup>. Логоневроз является примером речеговорения, которое превратилось в постоянно действующую структуру индивидуального сознания. Как структура сознания, она начинает опосредовать (анитипировать) восприятие и проживание вновь возникающих аналогичных ситуаций речеговорения. Но по этой же причине проживание этих новых ситуаций происходит по сценарию того, первично незавершенного состояния речеговорения, вследствие чего получается замкнутый круг. Первоначально ситуация не позволила индивиду прожить и завершить функционально-адекватное состояние речеговорения, оставив его незавершенным, а повторение ситуаций подобного рода уже не может обеспечить естественного завершения (дозавершения) этого незавершенного ранее состояния речеговорения по той причине, что восприятие новой ситуации речеговорения и ее проживание опосредуется «памятью» о ранее имевшей место незавершенности (страх говорения) и потому происходит «по сценарию» этой оставшейся в памяти первичной незавершенности данного психического состояния.

Первичная незавершенность психического состояния при логоневрозе может возникнуть как незавершенность психических процессов, представляющих разные сферы психики, и соответственно, разные структурные уровни и компоненты психического состояния и сознания: соматопсихический (мышечный спазм), эмоциональный (нарушение дыхания и энергетической взаимосвязи разных сфер психики), интеллектуальный (разрыв функциональной связи между содержанием мышления и его опредмечиванием в вербальной форме), личностный (самооценка и вообще отношение к себе как субъекту говорения).

Таким образом причиной логоневроза является не сама ситуация говорения и не ее боязнь (это все артефакты), а незавершенность психических процессов в сознании индивида, которая стереотипно опосредует вхождение индивида в ситуацию говорения «по образу» ранее недозавершившегося психического состояния речеговорения и которое тем самым не позволяет правильно, функционально адекватно проживать вновь возникающие ситуации речеговорения. Иначе говоря, логоневроз есть проявление самоотождествления сознания индивида с ранее незавершенным психическим состоянием речеговорения.

Следовательно, чтобы помочь индивиду избавиться от логоневроза, необходимо перестроить его личность и сознание. Для этого нужно:

- создать в его сознании представление о том, что он может быть в ином, отличном от незавершенности психическом состоянии речеговорения;
- создать такую ситуацию (окружающую среду и способ взаимодействия с ней), в которой он смог бы пережить и получить опыт (образ) проживания такого иного — функционально и адекватно завершенного, свершившегося — психического состояния речеговорения: «Я **могу** говорить! и я **буду** говорить!»;

---

<sup>9</sup> Выбор логоневроза в качестве примера не случаен, так как я сам длительное время страдал заиканием. А поскольку мне удалось справиться с ним самостоятельно, то Юлия Борисовна Некрасова привлекла меня к работе с одной из ее групп (группа 1986 г.).



- психологически (эмоционально и многократно) закрепить в его сознании этот собственный положительный опыт проживания подобного состояния;
- обучить методам произвольной регуляции (изменения) своих психических состояний в различных ситуациях общения.

Поэтому суть и эффективность метода Некрасовой–Карповой (Карпова, 1997) определяется именно тем, в какой мере индивиду, страдающему логоневрозом, удастся разрушить и изменить структурные компоненты своего сознания посредством проживания новых и прежде всего творческих психических состояний в различных ситуациях общения, включая поддержку родственников, то есть семейной среды.

## **6.12. Типология психических состояний с позиции эконсихологических типов взаимодействия**

Вышеизложенные позиции эконсихологического подхода к развитию психики позволяют по-иному представить типологию психических состояний в соответствии (по критерию) с типологией взаимодействия в системе «индивид (группа) — среда (ситуация)».

*Реактивные психические состояния* — неосознанный или осознанный тип реагирования на внешнее или внутреннее воздействие (например, ощущение боли, болезни) по объект-объектной логике взаимодействия;

*Репродуктивные психические состояния* — вновь, повторно проживаемые состояния, когда в ответ на какую-либо ситуацию (выступающую в качестве «ключевого стимула») происходит стереотипное воспроизведение одного и того же состояния, ранее уже прожитого данным индивидом. Достаточно часто повторяющееся или интенсивное проживание такого состояния приводит к тому, что оно из эпизодического состояния превращается в его постоянный, структурный компонент сознания, предвосхищая (антиципируя) возникновение и характер протекания последующих психических состояний. Здесь реализуется субъект-объектная логика взаимодействия индивида и среды (ситуации) разной направленности. В одном случае, когда ситуативное воздействие имеет явно объектный характер (например, громкий звук, похожий на выстрел), индивид остается субъектом, активно проживающим данное состояние, хотя это проживание и носит стереотипный и в этом смысле механистичный характер. В другом случае речь идет о внешнесредовом (ситуационном) воздействии, которое носит субъектный или квазисубъектный характер (например, воздействие информационной среды). В то время как индивид выступает в роли объекта, принимающего это воздействие и реагирующего на него возникновением и стереотипным переживанием ранее уже сформировавшегося, а теперь лишь повторяющегося незавершенного состояния. Репродуктивный характер состояний подобного рода обусловлен также и тем, что их проживание не приводит к изменению субъектности данного индивида относительно данной ситуации и к изменению сознания данного индивида в целом. В качестве еще одного примера можно привести состояния, содержанием которых являются так называемые стереотипы восприятия, переживания, мышления и поведения. Необходимо отметить, что, учитывая динамичность психических явлений, репродуктивные состояния по отношению к психике (и сознанию) индивида выполняют

роль своеобразных опорных процессуальных моментов и в этом смысле стабилизирующую функцию

*Продуктивные* — продуктивность психические состояния тоже имеет два разных варианта. К первому варианту относятся все те психические состояния, которые переживаются данным индивидом впервые, они для него новые, ранее не испытанные. Их продуктивность поэтому обусловлена творческим, порождающим характером самой психики, благодаря которому в психике индивида могут возникать и возникают не только уже пережитые, но и качественно новые состояния<sup>10</sup>. Однако эти состояния могут остаться эпизодом в психической жизни индивида, но могут вследствие особой интенсивности или же последующей частой повторяемости превратиться в постоянно действующие структуры сознания данного индивида. В последнем случае продуктивность таких состояний не ограничивается порождением качественно иного их содержания, так как они начинают выполнять порождающую функцию по отношению к сознанию в целом — на их основе порождаются новые структуры сознания. Эта продуктивная характеристика психических состояний и психики в целом хорошо иллюстрируется народной поговоркой: «*Посеешь поступок* (качественно иное психическое состояние) — *пожнешь характер* (изменишь структуру своего сознания), *посеешь характер* (качественно иное сознание) — *пожнешь судьбу* (перспективу развития себя как субъекта сознания)». Что касается типа взаимодействия в системе «индивид — среда (ситуация)», то в обоих вариантах речь идет о субъект-порождающем типе, когда благодаря субстанциональности психики как формы бытия «индивид» и «среда (ситуация)» порождают такое взаимодействие, благодаря которому система «индивид — среда (ситуация)» превращается в единого субъекта становления психической реальности, то есть обретения психикой (в форме «бытия в возможности») той актуальной формы психической реальности («бытия в действительности»), которая феноменально предстает в виде конкретного психического состояния. Согласно такой субъект-порождающей (субъект-образующей) логике, средовые свойства выступают не только как объект восприятия или объектно-воздействующий на индивида фактор, но главным образом как условие и возможность порождения в сознании данного индивида новых процессуальных и структурных компонентов психического состояния на основе субъективирования внешнесредовых условий (ситуации). Следовательно, как уже было отмечено выше, продуктивность психического состояния не ограничивается порождением и проживанием еще не испытанного ранее психического состояния. Не менее важно и другое. Нарушение ранее сложившейся структуры взаимоотношения между «сознанием в целом» и новым «психическим состоянием» как одним из его компонентов создает между ними анизотропное отношение<sup>11</sup>, которое в свою очередь диктует необходимость соответствующего

<sup>10</sup> Понятно, что в содержательном плане их иная качественность, новизна задаются качественным изменением психических процессов как компонентов общей структуры психического состояния и, возможно, качественно иной функциональной связью между ними, а также изменением самой функции психического состояния по отношению к сознанию в целом.

<sup>11</sup> Понятия анизотропности и анизотропного отношения введено в психологию А.И. Миракяном (1992, 1999, 2004) для обозначения «единости, содержащей в себе различие» как необходимого условия и процессуальной единицы порождающего процесса психического отражения. Более подробно см. Раздел 1.

изменения всей системы структурно-процессуальных, энергетических и функциональных отношений между «множеством психических состояний», которые способен переживать данный индивид, и его «сознанием в целом». Если это изменение происходит и завершается продуктивным результатом (конструктивно), то у данного индивида происходит качественное изменение его сознания. Если же это изменение по каким-то причинам не доходит до своего естественного (конструктивного) завершения, то новое психическое состояние начинает служить основанием для маргинализации сознания данного индивида. Именно этим объясняется опасность непрофессионального применения таких психологических технологий, примерами которых являются суггестивные методы обучения, NLP, методы информационного воздействия на подсознательные уровни психики человека и т. п.

*Деструктивные психические состояния* выражают предельные варианты реактивной или же продуктивной динамики такого изменения психического состояния, в ходе которого происходит разрушение «старых» структурно-процессуальных механизмов, обеспечивавших системную взаимосвязь актуально проживаемого психического состояния и сознания в целом. Однако «новые» аналогичные механизмы взаимосвязи актуального психического состояния и сознания в целом по каким-то причинам при этом не образуются (например, из-за дефицита времени). Складывается ситуация, когда «старое разрушено, а новое так и не создано», вследствие чего вместо прогрессивного вектора развития мы имеем регрессивное развитие, разрушающее уже достигнутое.

*Завершенные (проработанные) психические состояния*, когда каждая из сфер сознания индивида «отреагировала» на данную (в том числе и экстремальную) ситуацию нормально, то есть до конца пройдя все естественные этапы своего развития от зарождения до угасания и при этом не нарушив системного единства с другими сферами сознания. В психотерапии этому соответствует термин «проработанность»;

*Незавершенные (непроработанные) психические состояния*, когда некая сфера сознания или же все сразу по каким-либо причинам «не успели» или «не смогли» пройти все стадии своего развития до естественного своего завершения. Во внешне-непредметном плане ситуация, вызвавшая данное психическое состояние (например, боевая ситуация), уже давно закончилась, а психические процессы, составляющие содержание данного психического состояния еще не завершились, они все еще «крутятся» в сознании (точнее, в подсознании) индивида и пытаются найти (или искусственно создать) ситуацию, в которой смогли бы получить свое завершение (например, во сне, а иногда и наяву).

Резюмируя вышеизложенное, следует сказать следующее. Возникновение и динамика психического состояния обусловлено как внешними, так и внутренними факторами и условиями, что позволяет применить к их анализу концепт «человек — окружающая среда», в данном случае — «индивид (группа) — среда (ситуация)» и, соответственно, типы эконсихологических взаимодействий между компонентами данного отношения.

Применение указанных типов взаимодействий для анализа психических состояний позволяет показать, что:

— в рамках гносеологической парадигмы анализ психических состояний строится на объект-объектной и субъект-объектной логике, когда индивид как субъект

психического состояния может занимать по отношению к внешней ситуации, вызвавшей это состояние, либо объектную, либо субъектную позиции. Объектная позиция суть проявление ситуативной (по В.А. Петровскому) активности индивида, когда он подчиняется физико-химическому, пространственному, личностному, социальному или иному воздействию со стороны ситуации. Такая позиция может приводить к образованию так называемых неотрагированных состояний, в том числе аффективных. Субъектная позиция требует от индивида проявления надситуативной активности (по В.А. Петровскому), когда индивид, принимая воздействие со стороны ситуации, направляет свою собственную активность на такое изменение самого себя (своей внутренней среды) или внешнесредовых условий, которое меняет саму ситуацию и взаимодействие с ней.

- в рамках онтологической парадигмы анализ психических состояний требует применения в качестве теоретического конструкта различных субъект-субъектных типов экопсихологических взаимодействий: субъект-обособленного, субъект-порождающего и субъект-совместного. В последних двух случаях субъектом психического состояния выступает не противопоставленный средовым условиям и воздействиям индивид, а система «индивид — среда (ситуация)» как совокупный онтологический субъект порождения и изменения психического состояния.

В соответствии с общим определением критических ситуаций критические (экстремальные) психические состояния вызываются ситуационной невозможностью выполнения поставленной задачи или удовлетворения актуальной потребности в данных средовых условиях. Эти состояния могут быть различного вида и различной продуктивности (конструктивности-деструктивности).

Согласно онтологической логике, психическое состояние, как и любое природное явление, должно обязательно пройти все стадии формопорождения (стадии становления формы бытия), то есть стадии «рождения», «становления, функционирования» и «завершения (смерть, превращение в другую форму существования)». Критическая (экстремальная) ситуация потому и приводит к кризисной форме психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида личностных (внутрисредовых) или внешнесредовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т. п.) ресурсов, без которых невозможно осуществление и завершение указанных стадий развития психических состояний. Образующаяся при этом незавершенность «природной динамики» развития психического состояния и приводит к образованию устойчивых (чаще всего отрицательных) психических состояний травматического и посттравматического характера.

### 7.1. Одаренность как феномен и проблема

В теоретическом плане сложность проблемы обучения и развития одаренных детей обусловлена разнообразием подходов к проблеме одаренности и ее развитию у детей с явными и скрытыми признаками одаренности, и, с другой стороны — методологической редукцией явления одаренности к внешним признакам и формам его проявления (высокие интеллектуальные или учебные достижения, творчество, гибкость и оригинальность мышления, сенсомоторные или технические способности и т. д.). При этом внутренняя природа одаренности как специфического системного качества психики, проявляющего себя и развивающегося во взаимодействии индивида с окружающей средой, остается малоизученной.

Дело в том, что проблематику одаренности разрабатывают специалисты, представляющие разные психологические дисциплины и потому привносящие в изучение одаренности свои представления о психике как предмете исследования и соответствующие этому представлению методы изучения. Каждый из таких подходов, конечно же, обоснован теоретически и методологически, а также оснащен соответствующим методическим инструментарием. Но вследствие различия в исходных позициях каждый подход «высвечивает» в одаренности только одну из сторон ее проявления, фиксирует в ней только отдельную ее часть — ту, которая соответствует теоретическим и методическим рамкам данного подхода. При этом специалисты сходятся во мнении, что одаренность не сводится ни к интеллекту, ни к мотивационной сфере личности, ни к креативности (творчеству) и т. д. Однако независимо от этого общего мнения, одаренность как целостное, системное качество психики оказывается в ходе самой постановки проблемы расчлененной и ограниченной рамками той или иной конкретной научно-психологической парадигмы (Панов, 1998а, 2005).

Так, в качестве исходно-логического основания для анализа одаренности в целом могут использоваться и такие иные, несомненно взаимосвязанные и в то же время отличные друг от друга ее психологические составляющие, как способность к интеллектуальному творчеству (Богоявленская, 1983; Матюшкин, 1989; Пономарев, 1976), познавательная потребность (Юркевич, 1996), возрастное и индивидуальное (Лейтес, 1997), развитие способностей (Голубева, 1993; Дружинин, Шадриков, 1991), интеллектуальные способности (Ларионова, 2008; Ушаков, 2003; Холодная, 1996; Guilford, 1967), художественное творчество (Мелик-Пашаев, 1994), лидерские способности (Чернышев с соавт., 2007), эмоциональное и личностное развитие (Яковлева, 1997) и т. д.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> По публикациям: Панов, 1998а, 2001б, 2005, 2009.

<sup>2</sup> Подход к одаренности как динамическому образованию, разрабатываемый Ю.Д. Бабаевой (1997), требует с этой точки зрения особого и подробного анализа.

В итоге происходит своеобразная логическая редукция одаренности как системного качества психики данного ребенка к той или иной ее психологической составляющей. При этом все специалисты согласны с Б. М. Тепловым (1985) в том, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с развитием отдельных способностей и тем более с психическими процессами. Тем не менее одаренность, как целостное психическое образование, расчленяется в научной и практической работе психологов на разные составляющие: во-первых — содержательным и операциональным различием разных видов одаренности; во-вторых — различием теоретико-методологических и эмпирических позиций самих исследователей.

В отечественной психологии и педагогической практике сосуществуют все указанные научные подходы<sup>3</sup>.

Именно это разнообразие привело Министерство образования РФ к необходимости разработки «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2003) в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети» как своеобразного консенсуса основных позиций во взглядах ведущих специалистов на проблему одаренности и одаренных детей.

Согласно этой концепции:

- одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми;
- одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Там же подчеркивается, что одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Во-вторых, ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме.

Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей. Соответственно, по типу предпочитаемой деятельности различают одаренность:

- интеллектуальную;
- академическую;
- художественную;
- психомоторную (спортивную);
- техническую;
- лидерскую (организаторскую) и др.

---

<sup>3</sup> Необходимо добавить, что разнообразие подходов к одаренности не исчерпывается вышеприведенными. Дополнительно см.: Богдавленская, 2005; Одаренные дети, 1991; Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций, 2009; Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие, 2011; Одаренный ребенок, 1997; Основные современные концепции творчества и одаренности, 1997; Панов, 2001б, 2005; Психология детской одаренности и творческих способностей, 2008; Психология одаренности детей и подростков, 1996; Учителю об одаренности, 1997; Шумакова, 2004; Щербанова, 2008 и др.

Ведущие специалисты по одаренности сходятся во мнении, что выражения «одаренные ученики», «выдающиеся дети» — весьма условные<sup>4</sup>.

Этими терминами (применительно к умственной сфере школьников) обозначают учеников с необычно ранним умственным подъемом, с яркой выраженностью тех или иных специальных умственных свойств, с признаками благоприятных предпосылок развития научного таланта. Но поскольку речь идет о детях, все эти характеристики имеют значение только чего-то предварительного: проявившиеся особенности могут не получить ожидаемого развития, остаться нереализованными. Вместе с тем подлинные способности других детей могут находиться как бы в скрытом состоянии и обнаружиться лишь впоследствии, что является опровержением отрицательного прогноза, если он был сделан (Лейтес, 1997). При этом Н. С. Лейтес подчеркивает, что указанные признаки одаренности могут быть проявлением и так называемой возрастной одаренности.

Существенно, что по своей природе одаренность имеет *системный, динамический и индивидуальный* характер. Последнее весьма часто проявляется в гетерохронности (разновременности, различном темпе) развития разных сфер психики и в так называемой диссинхронии развития одаренных детей, когда имеет место сочетание опережающего темпа развития одних сфер психики (например, интеллектуальной) по сравнению с другими сферами психики (например, личностной). Важно также отметить, что медлительность и плохая успешность в школьном обучении отнюдь не являются признаками того, что данный ученик не может быть одаренным. Одаренность в этом случае может иметь скрытый, потенциальный характер (Бабаева, 1997).

## 7.2. К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей

Для выявления (идентификации) одаренности используются самые разные методы: от простого педагогического (и даже родительского) наблюдения до специально разработанных, стандартизованных и валидизированных тестовых заданий, а также игровых, учебных и тренинговых заданий (Бабаева, 1997; Лейтес, 1997; Основные современные концепции ... , 1997; Панов, Хисамбеев, 2012; Психология одаренных детей и подростков, 1996; Савенков, 2001; Учителю об одаренных детях, 1997; Guilford, 1967; Torrance, 1964, 1980 и др.). Однако, не отрицая значимости психометрических тестовых методик для выявления одаренных детей и оценки развития их способностей, необходимо отметить, что *ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной уверенности в надежности оценки одаренности* (Рабочая концепция одаренности, 1998).

Главная причина этого заключается в том, что данные методики ориентированы на *результативную* сторону проявления психических процессов, способностей, деятельности и одаренности индивида. В то время как *процессуальная* сторона этих

---

<sup>4</sup> По этой причине в Рабочей концепции одаренности (1998), разработанной по заказу Минобразования РФ и при непосредственном участии автора, было предложено вместо термина «одаренные дети» применять более осторожный термин — «дети с признаками одаренности». Однако это пожелание не прижилось.

психических явлений, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик (Панов, 1998, 2005).

При этом важно отметить, что, хотя одаренность теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с уровнем развития одной или нескольких способностей. Одаренность — это всегда системное качество, в котором интегрированы и познавательная, и эмоциональная, и личностная сферы сознания человека. В случае, например, с интеллектуальной или академической (учебной) одаренностью — это как минимум единство познавательной потребности, эмоциональной включенности, мотивации и способности к регуляции своих действий. Поэтому проявления и развитие одаренности неразрывно связаны с развитием психофизиологической, волевой и других сфер психики человека. У разных людей и в разном возрасте одаренность обнаруживает себя по-разному и с большой степенью индивидуальности (там же). Вследствие особой сложности одаренности, как психологического явления, ее идентификация (выявление) должна производиться специально подготовленными специалистами-психологами. Хотя первичную диагностику может произвести и сам учитель, если только он обладает необходимыми для этого психологическими знаниями и навыками.

Несколько слов о выявлении скрытой одаренности. Дело в том, что ее выявление, а также выявление внутренних, психологических барьеров в развитии способностей или личности учащегося представляют собой наиболее сложный случай. Трудность здесь обусловлена тем, что одаренность, как и любое психологическое явление, имея *процессуальную* и *продуктную* (результативную, феноменальную) стороны, предстает перед исследователем и в сознании самого одаренного **только с продуктной** своей стороны. В то время как процессуальная сторона актуализации способностей человека (ребенка или взрослого) в тех или иных условиях остается скрытой от прямого наблюдения и, естественно, оценки. И это естественно, поскольку формирование и развитие психических процессов и способностей человека происходит через освоение им разных человеческих видов деятельности, то есть деятельности практической или теоретической по своему характеру, но направленной вовне, на окружающий предметный мир. Вследствие чего эти процессы и способности предстают в опредмеченной форме, «в материале» данной деятельности, в то время как их собственная природа как психического процесса остается скрытой предметным содержанием («материалом») этой деятельности.

По этой причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу достижения результатов в том или ином виде деятельности, *могут фиксировать только продуктивный уровень диагностируемой способности*. В то время как процессуальная сторона этой способности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик. По этой же причине, кстати говоря, определения одаренности строятся на «продуктных» проявлениях психики, выраженных в «высоких и сверхвысоких достижениях в том или ином виде социально-значимой деятельности».

Ситуацию с признаками одаренности очень хорошо характеризует известный специалист по одаренности Н.Б. Шумакова:

«Существует большое количество “списков” основных признаков одаренности, в которых отражаются особенности одаренных детей, проявляемые ими в их



реальной жизни и деятельности. Как правило, наличие таких признаков можно оценить при наблюдении за особенностями поведения ребенка. Трудность заключается в том, что сами признаки одаренности весьма разнообразны и сильно зависят от социокультурной среды. Это порождает значительные расхождения в представлениях о том, что должно быть включено в «список» особенностей одаренных детей, а что нет, какие признаки обязательно должны проявляться, а какие нет и т. п. Наиболее продуктивным, на наш взгляд, можно считать такую позицию в этом вопросе, согласно которой наличие хотя бы одного из выделяемых признаков должно привлекать внимание специалиста и побуждать его к тщательному и продолжительному анализу конкретного случая» (Шумакова, 2004, с. 32–33).

Понятно, что возникает проблема: а возможно ли и как возможно проникнуть в процессуальную сторону способностей человека?

Одним из методов, позволяющих исследователю и практику иметь дело с процессуальной стороной способностей и вообще сознания человека является **психологический тренинг**. Главное отличие этого метода от других заключается в том, что с его помощью внимание человека переключается с того, **что** и с **чем** он делает, на то, **как** и с помощью **каких** способов он это делает и **может ли** делать по-другому. Иными словами, сознание человека ставится в рефлексивную (т.е. самоотражающую, самоосознающую) позицию. Это делается, в частности, для того, чтобы показать, что способы выполнения одного и того же задания могут быть разными. Переход же от одного способа работы к другому по психологической своей сути и является преодолением ранее сложившегося и неосознаваемого стереотипного (привычного) способа деятельности. При этом приобретается не только иной способ работы, но и психологический опыт по осознанию самого себя и преодолению собственных стереотипов сознания.

Так, Ю.Д. Бабаевой (1997) и Е.Л. Яковлевой (1997) были разработаны тренинговые методы работы с феноменом диссинхронии в развитии одаренности, развития социальной одаренности, эмоционального развития одаренных детей, формирования их Я-концепции и др. При этом особое внимание Ю.Д. Бабаева уделила тренинговым методам идентификации «скрытой» одаренности, которую трудно выявить с помощью традиционных психометрических тестов.

### **7.3. Одаренность как становящаяся психическая реальность и образовательная среда как средство становления одаренности**

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

Как показывают наши исследования, такой вопрос и, соответственно, подход к одаренности возможны, если в качестве исходного оснований принимается не предметно-деятельностное содержание одаренности и успешность его освоения,

обусловленное ценностными ориентациями и уровнем развития общества, а ее (одаренности) становление как проявление творческой природы психики<sup>5</sup>. При таком подходе одаренность выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает высокую степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека посредством его взаимодействия с окружающей средой (Панов, 1998а, 2005).

В качестве фундаментальных проявлений психической реальности обычно выделяют три ее вида: психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т. д.), психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т. п., т. е. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения) и личностные свойства данного индивида («талантливый человек») (Левитов, 1964; Карпова, Панов, 2004).

В соответствии с этим одаренность индивида предстает перед нами:

- в виде психического процесса, который обуславливает избирательный интерес, эмоциональную включенность и высокую успешность при выполнении деятельности того или иного вида. При наличии соответствующих природных задатков и соответствующей ситуации развития такая «процессуальная» способность может развиться в одаренность, но может так и остаться на уровне высокого уровня развития данной отдельной способности. Например, наличие абсолютного музыкального слуха может послужить основанием для музыкальной одаренности, но не обязательно;
- в виде психического состояния как функционально-ситуативного единства всех сфер психики (телесной или соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной), которое возникает достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для его переживания, проживания и личностного самоутверждения, но которое пока еще не является для данного индивида «смыслом его жизни». Такие состояния хорошо иллюстрируются известным восклицанием «Эврика!». В качестве примера можно обратиться к личному опыту — ведь практически каждый из нас хотя бы раз в жизни пережил состояние открытия, озарения, творческого порыва и достижения, в котором соединялись воедино и интеллектуальная, эмоциональная и даже физическая (телесная) напряженность, приносящая радостное удовлетворение от того, что «удалось! получилось!»;
- в виде черты личности (или, что то же самое, структуры сознания) данного индивида, которая выражается в присущей ему постоянной потребности в проявлении своей одаренности и которая поэтому выступает ведущим фактором (стимулом) его психического развития. Именно эта черта определяет основной его «смысл жизни» («отними его и он умрет, зачахнет») в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности («он даже, когда кашу ест, и то что-то изобретает»), а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес. Примером служат именно особо одаренные дети (Панов, 1998, 2005).

---

<sup>5</sup> Речь идет именно о творческой природе развития психики как природной формы бытия, которая естественно проявляется в творческой активности человека, но не ограничивается ею и не сводится к ней.

В этом смысле одаренность, как и всякая другая психическая реальность, может присутствовать в психике конкретного человека в форме действительности или в форме возможности своего осуществления.

При таком подходе к проблеме выявления и развития одаренности на первый план выходит способность учащегося к преодолению уже сложившихся у него в прошлом опыте стереотипных способов восприятия, мышления, переживания, поведения.

В соответствии с отмеченными тремя уровнями проявления одаренности можно выделить три группы детей и, соответственно, три типа образовательной среды как средства развития одаренности.

Для первой группы детей (с «процессуальным уровнем» развития одаренности) образовательная среда должна служить средством для раскрытия и развития природных задатков. Для этого она должна быть представлена в такой пространственно-предметной и деятельностной форме, чтобы вызвать у ребенка если не интерес, то хотя бы любопытство (ориентировочный рефлекс «что такое?»). Ее пространственно-предметное оформление должно быть ориентировано прежде всего на перцептивную сферу ребенка. По своему содержанию такая образовательная среда должна быть максимально вариативной, разнообразной по представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности: от «поделок руками» до разработки компьютерных программ и сочинения музыки.

Попадая в такую среду, ребенок должен, с одной стороны, иметь возможность опробовать себя в разных учебных и внеучебных ситуациях, где могут проявить себя его непроявленные (возможно, неизвестные еще никому, в том числе и ему самому) природные задатки. Поэтому образовательная среда должна обеспечивать погружение ребенка в различные виды деятельности, в которых на уровне психического процесса могут раскрыться те или иные природные задатки, склонности и способности. Реализация этой цели принадлежит образовательной среде, которая создается не только на школе, но и в семье, и в так называемом дополнительном образовании (в школе — кружки, факультативы и т. п., вне школы — центры внешкольной работы, детского творчества, спортивных достижений, технического творчества, детские лагеря отдыха и т. д.).

С другой стороны, задача педагога, родителя и психолога состоит в том, чтобы создаваемая ими образовательная среда позволяла пережить данному ребенку ситуацию успеха и тем самым способствовала формированию у него потребности в выполнении выбранного вида деятельности. Здесь очень важно не просто безоценочное, а эмоционально положительное принятие любого результата в выполняемом ребенком задании.

Для второй группы детей (с одаренностью на уровне «психического состояния») образовательная среда должна стать средством, дающим возможность более частого проживания состояния творческого акта или эвристического состояния (состояния «эврика!»), в котором интегрируются познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы ребенка. Во внешнем плане такая среда должна давать представление об операциональной стороне соответствующих видов деятельности. В плане же содержания она должна быть насыщена ситуациями, способствующими проживанию указанных состояний. При этом они должны подкрепляться переживанием успеха, то есть сопровождаться обязательным положительным

эмоциональным подкреплением со стороны других людей (как сверстников, так и взрослых). Речь идет о том, чтобы вывести развитие формируемых способностей ребенка на уровень эмоционально положительных социальных (межличностных) взаимоотношений. Это необходимо для того, чтобы начавшееся развитие способности не приостановилось из-за отсутствия личностной поддержки на социальном уровне. Для младшего школьного возраста — это мнение учителя, родителя и близких ему взрослых, для подросткового — мнение сверстников и лично значимых для него взрослых, для юношеского — значимость в более широких социальных масштабах (города, страны, планеты). Здесь могут оказаться полезными различные групповые формы работы в виде коллективной подготовки проектов или тренинга, помогающего ребенку открыть и развить в себе скрытые возможности.

Для *третьей группы* детей (с «личностным уровнем» одаренности) образовательная среда должна стать, с одной стороны, средством удовлетворения («насыщения») потребности в выполнении интересующей его деятельности, с другой стороны — средством его личностного становления и самоутверждения, и наконец, — средством освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм в своем сознании. Последнее, возможно, самое важное, иначе мы породим будущие психологические проблемы для данного одаренного ребенка и для общества. Поэтому образовательная среда должна быть напряженной, максимально насыщенной, и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях. Дети с ранним личностным типом развития одаренности — это уже особо одаренные дети, их всего 1–3%. Поэтому существенно, чтобы они знали, что они не одиноки, что есть и другие дети с теми же проблемами, столь непохожими на проблемы «обычных» детей, что они не отвергаются другими детьми и, естественно, взрослыми.

Необходимо отметить, что предложенная классификация одаренности по типам психической реальности, конечно, является определенной абстракцией. Одаренность не существует сама по себе, она всегда характеризует конкретного, реального ребенка. А индивидуальность реального ребенка всегда богаче любых наших абстракций. Однако предложенная типология необходима для того, чтобы педагог и практический психолог имели возможность осознать, отрефлексировать специфику создаваемой ими образовательной среды и используемых ими образовательных технологий.

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику развиваемого нами эконсихологического подхода к одаренности, то есть исходя из представления о психике как форме бытия, обретающей реальность своего существования во взаимодействии индивида (субъекта психической активности) с окружающей средой:

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

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

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

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

5) акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. Иными словами — к созданию таких условий, такой развивающей образовательной среды, которые способствовали бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка. Более конкретно речь идет о создании ситуаций развития, включающих в качестве последовательных и обязательных этапов:

а) ситуацию безоценочного самовыражения индивидом своих психических состояний (их экстерииоризация, самоопредмечивание), то есть способствующую проявлению и закреплению потребности (ее превращения в мотив) творческого самовыражения индивида в той или иной форме и материале. Существенно, что это должна быть ситуация проявления максимальной субъективности, которая подкрепляется только положительной оценкой со стороны других людей;

б) ситуацию, способствующую обучению и овладению необходимыми инструментальными навыками. Здесь вектор развития меняет свое направление от экстерииоризации к интерииоризации, то есть к усвоению социально принятых инструментальных действий и их оценки. Следовательно, здесь должно быть сочетание как положительных, так и отрицательных оценок со стороны других людей;

в) ситуацию, способствующую и социально подкрепляющую потребность индивида в творческом самовыражении (опредмечивании, экстерииоризации) своих психических состояний в соответствии с социально принятыми формами и критериями оценивания<sup>6</sup>.

## **7.4. Одаренность как детерминанта становления психики одаренного ребенка**

Принципиально отметить, что указанные средовые условия (ситуации развития) могут как способствовать, так и препятствовать проявлению и развитию одаренности и личности данного ребенка. Но помимо этих внешних условий есть еще и внутренние условия, выражающие специфику одаренности как детерминанты,

---

<sup>6</sup> Необходимо заметить, что эти три этапа проявления и развития одаренности в свернутом виде повторяют представленные выше семь стадий становления субъектности (Глава 5).

как ведущего фактора для развития одаренного ребенка. Остановимся на этом несколько подробнее.

Для примера рассмотрим случаи с ранней интеллектуальной одаренностью детей дошкольного и младшего школьного возраста. Для этих детей характерны следующие особенности поведения:

- ненасыщаемая потребность в интеллектуальной деятельности — сильнейшая внутренняя мотивация на интеллектуальную работу и напряжение;
- сверхпогруженность в интересующую его работу — пора переключиться на другое задание, а он (она) не могут оторваться от выполнения предыдущей;
- сверхнормативная деятельность — задачу выполнил, но продолжает работать над сверхзадачей, которую сам же и придумал;
- возможность диссинхронии в развитии разных сфер психики — по интеллектуальному развитию опережает сверстников на 2–4 года, а по произвольной регуляции своего поведения может даже отставать от своего возраста.

Эти особенности суть проявления того, что одаренный ребенок находится в состоянии подчинения своей одаренности, точнее в состоянии подчинения своей способности делать то, в чем проявляется его одаренность. Одаренность в форме такой способности подчиняет себе поведение ребенка и заставляет, понуждает его к внешней демонстрации того, что он умеет. При этом внешняя ситуация может как способствовать этой демонстрации, так и мешать ей. В последнем случае у одаренного ребенка возникает внутриличностный конфликт — как конфликт между потребностью самовыразиться (реализовать свою одаренность) и невозможностью это сделать, потому что внешняя ситуация этого не позволяет (например, учитель в классе перешел уже к следующей учебной задаче). Пытаясь выйти из этого внутриличностного конфликта, одаренный ребенок начинает протестовать против наличия такой (фрустрирующей — сказали бы психологи) внешней ситуации. Этот протест может выражаться в требовании позволить ему показать то, как он представляет себе то, что нужно делать. Так, например, Катя говорит, что у них в детском саду для подчеркивания глухих и звонких согласных использовали мелки разного цвета, и бежит к доске, требуя мелки разного цвета, чтобы показать, как они делали это в детском саду. Но это может быть и демонстративное неприятие данной ситуации («я не хочу вас слышать!» с демонстративным затыканием ушей и залезанием под стол — «я не хочу вас видеть!»); это может быть и невротическая реакция (плач вплоть до истерики). Однако, вылезая из-под стола, такой ребенок, как правило, уже знает, что ему надо делать. «Залезть под стол» ему нужно, чтобы выиграть время, необходимое для преодоления внутреннего конфликта между своей одаренностью и требованиями внешней ситуацией.

Именно указанная потребность одаренного ребенка в глубоком погружении в интересную для него деятельность приводит в психологическом плане к столь сильной концентрации всех сфер сознания ребенка на выполняемой им познавательной задаче, что это приводит к особому психическому состоянию. Для этого состояния характерны следующие особенности:

- по своей природе оно представляет собой актуализацию творческой природы психического развития посредством и в форме выполнения данной познавательной задачи. Причем в зависимости от индивидуальных особенностей проявления одаренности у данного ребенка эта задача не обязательно должна иметь

собственно творческий (креативный) характер. Но она обязательно должна удовлетворять познавательную потребность этого ребенка как проявление творческой природы самой психики;

- данное состояние переживается одаренным ребенком настолько сильно и настолько подчиняет себе все другие сферы психики, что подобно состоянию аффекта, так как по своей глубине, эмоциональной насыщенности и масштабности оно здесь-и-теперь превышает актуальные границы личностного сознания этого ребенка в ситуациях обыденной жизни. По этой причине именно данное состояние становится ведущим фактором в становлении сознания и, соответственно, социализации одаренного ребенка. В отличие от других детей, для которых в этом качестве чаще всего выступают состояния, переживаемые ими в ситуациях обыденной и учебной жизни, не требующих столь полной самоотдачи. Например, переживания, возникающие в ходе общения и взаимодействия с другими людьми (сверстниками или взрослыми) при решении не познавательных, а личностных, бытовых и тому подобных задач. Иначе говоря, психические состояния, которые одаренный ребенок проживает в ситуациях его интеллектуальной активности (удовлетворения его познавательной потребности), являются более интересными и богатыми по своему содержанию, чем реальные ситуации окружающей его жизни. И в этом смысле они оказываются *для него более реальными, чем окружающая реальная действительность*. Иными словами, виды деятельности, посредством освоения которых одаренный ребенок находит удовлетворение своей одаренности, становятся ведущими для его психического развития.

Более того, чем чаще и эффективнее проживает ребенок свою одаренность как особое психическое состояние, тем чаще это состояние начинает предопределять (анитипипировать) его восприятие, мышление и поведение в целом. Вследствие этого оно становится постоянной структурой сознания одаренного ребенка, предопределяющего (антиципирующего) проявления его психической активности и тем самым ограничивающего его психическое развитие сферой присущей ему одаренности. В данном случае речь идет о преимущественном развитии интеллектуальной сферы психики, и быть может в ущерб развитию других сфер психики этого ребенка (телесной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной).

Отсюда проистекает вывод о принципиальном различии в психологическом механизме социализации одаренных детей и детей «обычной нормы». Получая и имея опыт в решении трудных проблем и ситуаций познавательного характера, одаренные дети весьма часто не получают опыта в решении ситуаций социального характера, то есть тех жизненных ситуаций, которые постоянно возникают в быту, в общении с другими людьми, в профессиональной карьере и т. п. К тому же, решение этих ситуаций часто берут на себя взрослые (родители и учителя). Более того, по этой же причине одаренные дети могут даже «не видеть» этих ситуаций и трудностей их решения. Поэтому попадая в жестко социализированные условия взрослой жизни, одаренные дети оказываются не готовыми к решению тех трудных (критических) жизненных ситуаций, которые она перед ними начинает ставить после окончания учебы в школе и вузе. В результате чего либо «плодами» их одаренности начинают пользоваться другие, имеющие способность видеть и решать проблемы социального характера, либо сама эта одаренность, не имея «поля» для своей реализации, постепенно тает «в болоте» бытовых и иных социальных проблем.

### 8.1. Некоторые предпосылки онтологизации проблемы сознания<sup>7</sup>

Дискуссии о том, что такое сознание как объект и предмет психологии делятся не только десятки, но даже и сотни лет. Тем не менее, единой психологической теории сознания до сих пор не существует. Есть десятки подходов и направлений, которые только подтверждают, что наши теоретические представления и эмпирические данные всегда будут обусловлены тем способом исследовательского мышления, в рамках которого и посредством которого ставится проблема сознания в конкретном исследовании.

И это закономерно. Также закономерно, как то, что психология обречена постоянно находиться в состоянии методологического кризиса по причине изначально присущего ей методологического парадокса, обозначенного в свое время Ф.Т. Михайловым как «парадокс Мюнхаузена» (по аналогии с ситуацией, когда легендарный барон Мюнхаузен вытащил себя из болота за свои собственные волосы).

Дело в том, что в психологии, в отличие от других естественных наук, психика (соответственно, и сознание как ее высшая форма проявления) выступает одновременно как объект исследования и как средство (способ мышления) исследования ее самой же, то есть имеет место совпадение психики (соответственно, сознания) как объекта и как средства же ее исследования. Именно по этой причине сознание в качестве предмета исследования всегда опосредовано и ограничено не только своей феноменальной, результативной стороной («процесс в продукте умирает» и потому в продукте психических актов не представлен), своей опредмеченностью вещными отношениями внешнего мира, но также и тем способом мышления (а это тоже продуктивное, феноменальное проявление сознания), посредством которого осуществляется экспликация сознания же в качестве объекта и предмета исследования.

Поэтому в зависимости от того, какой способ мышления будет выбран для определения сознания в качестве объекта исследования, те его особенности и будут выделены в качестве предмета исследования. И они же будут получены (представлены) в результатах исследования, так как в предмете исследования нельзя выявить и получить ничего иного, кроме того, что уже заложено в его формулировке и постановке проблемы.

Тем не менее, несмотря на указанное разнообразие и теоретико-методологическую разнородность психологических исследований сознания, в них можно

---

<sup>7</sup> По материалам выступления: *Панов В.И.* Сознание как предмет психологического исследования: гносеологический, онтологический и трансцендентальный аспекты // Психология сознания: современное состояние и перспективы : материалы II всероссийской научной конференции. 29 сентября – 1 октября 2011 г., Самара. – Самара : ПГСГА, 2011. – С. 102–109.



выделить, по крайней мер, три наиболее общие парадигмальные тенденции: гносеологическую, онтологическую и трансцендентальную.

Так, в феноменальном плане достаточно четко различаются подходы, когда сознание, как высшая форма развития психики человека, эксплицируется в ставшей форме. «Ставшей» в том смысле, что сознание изначально представляется как некая психическая данность, обособленная от окружающего мира и противостоящая ему. Вспомним гносеологическое отношение «сознание–бытие» и извечный вопрос: что первично — «сознание» или «бытие»? И тогда предметом его изучения выступают свойства и функции сознания (отражательная, регуляторная, рефлексивная, продуктивная) по отношению к окружающей действительности, соотношение осознаваемого и неосознаваемого и т.д. Сюда же можно отнести исследования сознания, исходной точкой для которых является постулирование предметного содержания сознания: политическое сознание, гражданское сознание, этническое сознание, экологическое сознание, религиозное сознание и т.п. В обобщенном виде подобный подход к проблеме сознания весьма четко представлен в определении сознания, данном А.Г. Спиркиным (1972, с. 83) еще полвека назад: «Итак, сознание — это высшая, свойственная только человеку и связанная с речью функция мозга, заключающаяся в обобщенном, оценочном и целенаправленном отражении и конструктивно-творческом преобразовании действительности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, в разумном регулировании и самоконтролировании поведения человека».

Методологической предпосылкой такого подхода к проблеме сознания выступает гносеологическое отношение «субъект–объект», а также «сознание–бытие», трансформированные в психологии в отношении «субъект сознания — объект сознания». Принципиальной особенностью гносеологического отношения как исходной предпосылки построенных на нем подходов к изучению сознания является изначальная заданность его компонентов и противопоставлении их друг другу — субъект-объектная логика рассуждений, вследствие чего такой подход и обозначается как гносеологическая парадигма исследования сознания.

Еще одно важное замечание. Сознание в этом случае рассматривается не как самостоятельная реальность, а как атрибут психики человека. И потому в зависимости от того, как понимается «человек», строится дальнейшая логика исследования.

Так, если человек рассматривается в биологическом и физиологическом контекстах — как существо биологическое, то мы имеем веер подходов, для которых характерно редуцирование сознания к физиологическим свойствам человека и главным образом — к свойствам и особенностям функционирования его мозга: сознание как функция мозга, и потому, чтобы понять сознание, нужно исследовать мозг.

Если же акцент ставится на том, что человек — это существо социальное, то мы получаем веер подходов, в которых сознание исследуется как явление, свойства, структура и генезис которого обусловлены видом, свойствами и содержанием социокультурной среды, а также представленными в ней (и присваиваемыми человеком как субъектом сознания) способами взаимодействия человека с окружающим миром и с самим собой. В первую очередь, конечно, деятельностью в разном ее понимании (Леонтьев, 1983; Рубинштейн, 1946, 2012).

Еще раз обращаем внимание, что исходной предпосылкой всех этих подходов является отношение человека как субъекта сознания к окружающему миру,

к другим людям и к самому себе, воплощаемое в субъект-объектной логике исследовательского мышления.

Постепенно в психологию стало проникать и распространяться понимание необходимости поиска иной парадигмы экспликации сознания (Зинченко, Мамардашвили, 1990; позднее — Агафонов, 2003; Алахвердов, 2000; Петренко и др.)<sup>8</sup>.

Методологическая ограниченность гносеологической парадигмы очень хорошо озвучена В.П. Зинченко (1991, с. 18) в его словах о том, что сознание «до сего времени редуцируется и, соответственно, идентифицируется с такими феноменами, как отчетливо осознаваемый образ, поле ясного внимания, содержание кратковременной памяти, очевидный результат мыслительного акта, осознание собственного Я и т. п. Во всех этих случаях процесс, который есть сознание, подменяется его результатом, то есть тем или иным известным эмпирическим и доступным самонаблюдению феноменом». Продолжим эту мысль уважаемого мэтра: и потому собственно сознание как психическая реальность, обладающая собственным бытием и со-бытием, подменяется своей результативной — продуктивной сказал бы А.И. Миракян (1999, 2004) — стороной, и следовательно, в предмет исследования не попадает, поскольку, как известно из диалектики, «процесс в продукте умирает».

Поэтому не случайно именно в работах В.П. Зинченко (1991) мы находим обоснование необходимости онтологизации проблемы сознания, то есть необходимости перехода к онтологической парадигме его изучения — сознания как формы бытия. Для этого Владимир Петрович акцентирует внимание на том, что сознание не только отражает окружающий мир и бытие, но и творит его.

## **8.2. Проблема сознания в контексте эконсихологического подхода к развитию психики**

Не акцентируя на этом внимание, перейдем к краткой характеристике наших представлений о сознании в рамках онтологической парадигмы, которые были сформулированы в ходе обоснования и развития эконсихологического подхода к развитию психики (Панов, 1999, 2004, 2005, 2013).

В рамках этого подхода сознание исходно рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система «человек — окружающая среда» сама выступает как форма бытия, способная, как и любая форма бытия, проходить стадии (по)рождения, развития и смерти (перехода в иную форму бытия). И в этом смысле система «человек — окружающая среда» выступает как целостный онтологический субъект становления психической реальности «в зазоре» между ее компонентами, каждый из которых выступает одновременно как результат и условие развития другого. Но порождаемая им психическая реальность не сводится к актуальному состоянию каждого из этих компонентов. Примерами такого совокупного субъекта могут служить системы

---

<sup>8</sup> Учитывая ограниченный объем, я не могу перечислить многих и многих заслуженных авторов, уделивших свое внимание проблеме сознания.

«мать–ребенок», «семья», «команда», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человек–планета».

В онтологическом плане становление индивидуального сознания (в данном случае — высшей формы развития человеческой психики) происходит как поэтапное становление психических процессов, психических состояний и собственно сознания, каждое из которых возникает как этапный продукт становления системы «индивид — окружающая среда».

Психические процессы — это познавательные, эмоциональные, операциональные и иные процессы, реализующие психическую активность на телесном, эмоциональном, интеллектуальном, личностном и духовно-нравственном уровнях (сферах) психики.

Психическое состояние — это ситуативно и функционально ограниченное во времени единство восприятия, переживания, осмысления и действия (поведения). В онтологическом плане психическое состояние — это системное единство всех сфер психики (телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной), вызванное напряженностью ситуации или действия и существующее ограниченный промежуток времени.

Сознание — это системное, структурно-процессуальное единство всех сфер психики человека, благодаря которому человек реализует свою психическую активность во взаимодействии с окружающей средой и с самим собой. В онтологическом плане сознание по своей структуре совпадает со структурой психических состояний, представляющей процессуальное ограниченное во времени единство связи телесной, эмоциональной, интеллектуальной, личностной, духовно-нравственной сфер психики. Психические состояния превращаются в структурный компонент сознания, начиная с того момента, когда они начинают постоянно антиципировать, то есть предопределять и опережающе опосредовать протекание процессов и состояний психики данного индивида.

Отсюда следует фундаментальная — онтологическая — особенность развития сознания как становления психической формы бытия индивида: становление сознания происходит в виде такого изменения психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания. Это есть онтологическая основа формирования любого типа сознания, независимо от его содержания и от его субъекта. В качестве примера такого онтологического становления сознания можно привести работу психотренинговых групп, активные (групповые) методы обучения, «мозговой штурм» и тому подобные методы порождения психических новообразований в межсубъектном пространстве совокупного (группового) субъекта.

Чтобы рассмотреть сознание в контексте трансцендентальной парадигмы, нам необходимо еще раз вернуться к понятиям «человек» и его «природа». Для наглядности сделаем это на примере отношения «человек — природная среда» и характеризующего это отношение экологического сознания.

С одной стороны, «человек» в качестве компонента системы «человек — природная среда» может рассматриваться как индивид, группа, общность и человечество в целом (например, если речь идет об экологическом сознании: индивидуальном, групповом и т.д.). С другой стороны, «человек» в данном случае может

эксплицироваться как личность (например, экологическая личность или личность, принимающая экологические решения), как субъект того или иного типа экологического сознания или отношения к природе. Более сложным является третий аспект, когда мы должны определиться в понимании человека по отношению не столько к внешней природе (природной среде), сколько к его собственной природе или, что в данном случае то же самое, к его сущности. Как известно, чаще всего говорят о человеке как существе биологической и социальной природы, в последние годы также стали вспоминать о духовной сущности человека и, как следствие, о его духовной природе. Однако если не редуцировать природу психики к его биологической, социальной и духовной сущностям, то следует принять, что человек является еще и субъектом психической активности и потому должен рассматриваться с позиции его психической сущности как субъекта, реализующего в своем бытии природу психики как особой формы бытия.

Таким образом на сцену выходит еще одна методологическая проблема — вопрос о собственной природе психического.

Ответ на него предполагает предварительное определение предмета исследования с учетом различных значений понятия «природа». Так, согласно «Философскому энциклопедическому словарю» (1983) этим понятием обозначаются: 1) все сущее... 2) объект исследования естественных наук... 3) средовые условия обитания... Из этого следует, что в экопсихологии понятие «природа» используется во всех трех различных значениях. Причем, второе и третье значения понятия природы задают такое понимание системы «человек — окружающая среда», которое имеет в своей основе логику объект-объектных и субъект-объектных отношений. Согласно этой парадигме человек и природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от конкретного предмета исследования роль либо субъекта, либо объекта<sup>9</sup>. При этом в одном случае человек выступает как субъект, активно воздействующий на природу и технологически преобразующий ее в соответствии со своими целями и взглядами на то, какой она должна быть. Согласно той же парадигме, но в другом случае наоборот — природа воздействует на человека, который, в свою очередь, принимает на себя страдательную функцию, то есть сам выступает как объект, подвергающийся воздействию окружающей среды. В то же время сама эта парадигма представлена в сознании современного человека двояко, амбивалентно. Ведь именно ее техногенное воплощение привело к экологическому кризису планеты и сознания людей. С другой стороны, именно она же и используется для решения экологически кризисных проблем. Получается логически замкнутый круг. Где же выход?

Один из вариантов такого выхода предлагает психология экологического сознания, которая ставит вопрос о необходимости преодоления антропоцентрического типа сознания, диктующего субъект-объектный тип взаимодействия с миром природы. На смену этому типу сознания должен прийти экоцентрический тип сознания, реализующий субъект-субъектную логику взаимодействия между человеком и миром природы (Дерябо, Ясвин, 1995, 1996). Заметим, однако, что, наделяя свойством субъектности оба компонента отношения «человек — природная среда (мир природы)», этот подход неявно предполагает, что каждый из этих компонентов

<sup>9</sup> Приношу извинения за очередной повтор анализа понятия «природа».

имеет и, следовательно, реализует собственную природу и, соответственно, логику развития. Речь идет о коэволюционном варианте развития человечества как самостоятельного субъекта развития человеческого вида и глобального (общепланетарного) мира природы как среды обитания человечества и как другого самостоятельного субъекта. И потому, как и при субъект-объектной, гносеологической логике, «человечество» и «мир природы», как самостоятельные субъекты своего развития, остаются противопоставленными друг другу.

Обращаясь к первому смыслу понятия «природа» («все сущее...»), нетрудно обнаружить, что при анализе взаимоотношений в системе «человек — природная окружающая среда» возможна иная парадигма. Человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности, выраженные в виде компонентов отношений «субъект—объект», «субъект—субъект» или «индивид—среда». Напротив, человек исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природного бытия, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в различных формах ее проявления. В нашем контексте речь идет, конечно же, о реализации принципа формопорождения. Но реализация принципа формопорождения предполагает, что «человечество» и «планета как глобальная среда его обитания» должны находиться в анизотропном отношении друг с другом, то есть, различаясь по своей природе, образовывать, тем не менее, некоторую общность. Другими словами, совместная эволюция «человечества» и «планеты», несмотря на свои различия как разных форм бытия, должна рассматриваться как становление единой, целостной формы бытия. И в этом смысле система «человечество—планета» становится онтологическим субъектом совместного развития, способным порождать глобальную форму сознания — ноосферное сознание, новую реальность взаимодействия в виде ноосферы как новой формы бытия<sup>10</sup>.

При таком подходе человек, являясь универсальным носителем общих закономерностей самоосуществления природных форм бытия и тем самым субъектом общеприродного процесса развития, становится ее «ключевым звеном». Осуществляя свое развитие, он осуществляет саморазвитие природы в целом, по крайней мере такой системы как «человечество — планета», что проявляется, в частности, в возникновении ноосферы.

Поэтому, с одной стороны, природа выступает для человека средством развития его природных (в смысле, сущностных) возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя. С другой стороны, человек, развивая свои природные возможности, выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения новых форм ее самоосуществления, в данном случае — форм психического отражения, поведения, сознания, а также антропогенной среды, и даже ноосферы.

В последнем случае подразумевается, что становление системы «человечество—планета» выступает, повторяюсь, как порождение целостного субъекта, реализующего в своем развитии универсальные, общеприродные принципы становления форм бытия, в том числе включая бытие человека и психику как форму бытия,

<sup>10</sup> Об эконихологической гипотезе понимания ноосферы как психической реальности более подробно будет сказано в Разделе 4.

и тем самым способного к саморазвитию через порождение субъекта совместного становления психической реальности, посредством взаимодействия между человеком и окружающей средой. В силу своей универсальности эти принципы проявляются в закономерностях развития как человека и его психики, так и других природных форм, включая планету, но не сводятся к ним, что собственно и определяет их трансцендентальный характер.

Следовательно, в экопсихологическом плане психика предстает в виде результата субъект-объектного и субъект-субъектного взаимодействия в системе «человек — окружающая среда», а также в виде субъект-порождающего качества этой системы как целостного онтологического субъекта совместного развития на основе актуализации универсальных принципов развития, имеющих по отношению к человеку и его психике трансцендентальный характер. В последнем случае основанием для выделения объекта и предмета исследования выступает становление системы «человек — окружающая среда», а психика в индивидуальной форме становления (процесса, состояния, сознания и т. п.) выступает как системное качество, характеризующее процессуальный момент (состояние) становления этой системы и потому несводимое к актуальным свойствам ее компонентов.

В этом случае мы получаем возможность высказать и обосновать правомерность гипотезы о том, что «ноосфера» является не только метафорой, введенной исследованиями В.И. Вернадского (1991). В этой логике мы получаем возможность говорить о ноосфере как особой форме бытия психической реальности или особой форме сознания, онтологическим субъектом порождения которой является система «человечество — планета», реализующей в своем становлении единые, универсальные принципы эволюции системы «человечество — планета» как формы бытия, обладающей по своей природе субстанциональностью (Панов, 2006а).

Таким образом приведенный выше краткий анализ основных парадигмальных тенденций изучения сознания как предмета психологических исследований приводит нас к выводу, что сознание (как и психика в разных формах ее проявления) представлено в трех формах своего существования:

- в собственной форме действительного существования, то есть как данность высшей формы развития психики, субъектом которой могут быть отдельные индивиды, группы и общности людей, в том числе человечество в целом;
- в превращенной (опредмеченной и отчужденной) форме действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и прочие особенности людей, образующих социокультурную среду) и квазипсихологических свойств (качеств) самой этой среды (придаваемые ей человеческим сознанием символические, эстетические, культурологические качества и т. п., в том числе орудия труда). В предельном варианте, можно сказать, что культура есть не что иное, как отчужденное сознание разных общностей людей, которое опредмечено в окружающей антропогенной и социальной среде. Соответственно субъектом такого сознания, отчужденного в виде культуры, а в определенных случаях ее квазисубъектом выступает окружающая социокультурная среда;
- в становящейся форме (переход психики из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности»), когда порождение психической реальности, то есть обретение психикой действительной формы ее существования в виде процессов, состояний, сознания (и может быть даже ноосферы (?)), происходит

«в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» посредством актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (Рубцов, 1996), а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, психотренинговой практики и т.п. ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае онтологическим субъектом становления сознания в виде субъект-порождающего системного качества становится система «человек — окружающая среда», которая в качестве онтологического субъекта актуализирует в своем становлении универсальные принципы общеприродного развития, несводимые к свойствам компонентов этой системы и потому имеющие по отношению к человеку и его психике трансцендентальный характер. В данном случае, конечно же, имеются в виду представленные выше принципы формопорождения и анизотропности.

Обсуждая проблему сознания исходя из отношения «человек — окружающая среда», нельзя обойти вниманием проблемы экологической ответственности как необходимого компонента экологического сознания, предопределяющего поведение человека по отношению к природной среде.

### 8.3. Экологическая ответственность в парадигмальном контексте понятия «природа»<sup>11</sup>

В конце XX столетия стало модным говорить об экологическом вызове развитию человеческой цивилизации на планете Земля. И тому есть ряд причин:

- как и предсказывал В.И. Вернадский (1991), ноосфера превращается в ведущий фактор развития планеты как космического тела;
- как и десятки тысяч лет назад, перед человечеством вновь встает вопрос о сохранении себя в качестве биологического вида (*homo sapiens*) вследствие вызванных им самим нарушений экологического равновесия на планете;
- как показывает опыт последних десятилетий, попытки приостановить наступление глобальной экологической катастрофы только экономическими и политическими мерами отдельных групп людей и даже стран не приносят ожидаемого успеха по той причине, что массовое сознание человечества имеет в своей основе потребительское отношение к миру природы, к природе самого человека и к планете в целом.

В своем выступлении на 2-й Российской конференции по экологической психологии председатель Госкомэкологии РФ В.И. Данилов-Данильян (2001, с. 9–11), обращая внимание на то исключительное значение, которое имеют психологические аспекты охраны окружающей среды, подчеркнул, что «это исключительное значение далеко не всеми осознается в полной мере. Есть очень много людей, которые считают, что проблемы охраны окружающей среды и ее сохранения в состоянии, пригодном для жизни человеческого рода, могут быть решены техническими

<sup>11</sup> По публикации: Панов, 2009а.

средствами. Эта точка зрения глубоко ошибочна... То состояние кризиса, в котором находится окружающая среда на нашей планете, обусловлено неразумным, неумелым, неадекватным использованием достижений научно-технического прогресса».

Согласно анализу, проведенному философом В. Хесле (1994), основные тенденции развития человечества в последние столетия определялись экономической парадигмой, ориентирующей сознание человека на потребительское (эксплуаторское) отношение к миру окружающей природы, к другим людям (и я бы добавил — к самому себе). Дальнейшая перспектива развития человечества, по словам того же автора, должна определяться переходом от экономической к экологической парадигме развития человеческой цивилизации.

Озабоченность этими проблемами ведущих ученых, экономистов, политиков мира привело, как известно, к созданию концепции устойчивого развития. Однако даже ее сторонники не всегда и не до конца осознают, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной, то есть без изменения массового сознания человечества, без формирования экологической ответственности у человека за его действия по отношению к природе.

Поэтому не случайно, что постепенно именно вопросы обеспечения экологической безопасности и экологической ответственности все чаще (хотя и недостаточно часто) становятся полем возможного сотрудничества экологов, экономистов, производителей, социологов, педагогов и, конечно, психологов.

Однако, известно, что не только дети, но и взрослые, хорошо знающие экологические нормы поведения, далеко не всегда ведут себя в соответствующе. Обнаруживается противоречие между экологическим сознанием человека и его поведением в ситуациях экологического риска и соответствующего выбора. Причем это может происходить как на осознаваемом уровне (целенаправленно), так и на неосознаваемом. В широком контексте эта проблема является частью более общей проблемы соотношения сознания, поведения и ответственности. Например, соотношения морального сознания и морального действия (Анцыферова, 1999 и др.).

В практическом плане особую остроту проблема экологической ответственности за экологичность поведения приобретает в ситуациях трудовой деятельности на экологически опасных производствах, причем опасных как для окружающей природной среды, так и для жизни самого субъекта труда (нефтедобывающая и нефтеперерабатывающая промышленность, горнодобывающая и угледобывающая промышленность и др.). Одним из ярких примеров указанного несоответствия экологического сознания (знания норм поведения) и поведения являются случаи, когда причиной аварий на шахтах (с гибелью людей) оказываются сами шахтеры, отключающие системы сигнализации, чтобы они не мешали выполнять запланированный объем добычи угля. Другим примером являются случаи, когда установка нового «экологичного» оборудования на производстве не дает ожидаемого экологического эффекта в силу именно человеческого фактора — отсутствия экологической мотивации персонала.

По этим и по другим причинам в последнее десятилетие проблема экологического сознания оказалась в центре внимания многих исследователей, представляющих различные научные дисциплины. Но именно поэтому экологическое сознание как объект изучения определяется разными авторами по-разному и в контексте



разных исследовательских задач. Для примера приведу лишь некоторые из таких исследований:

- социологические аспекты экологического поведения (Яницкий, 2007, 2008);
  - психосемантический подход к профессиональному сознанию (Калита, 1996);
  - социально-психологический подход к разным видам сознания (Медведев, Алдашева, 2001);
  - социально-психологический подход к последствиям Чернобыльской катастрофы (Журавлев, Гусева, 2001; Моляко, 1992, 1992а; Скребец, 1998; Хашченко, 2002, 2006 и др.);
  - психология экологического сознания и экологическая психопедагогика: субъективное отношение к миру природы (Дерябо, 1999; Дерябо, Ясвин, 1995, 1996; Ясвин, 2000);
  - городская среда и игровые методы развития экологического мышления (Кавтарадзе, 2000, 2009);
  - экопсихологический подход к развитию психики (Гагарин, 2006; Панов, 1999, 2004, 2006; Экпсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза, 2013);
  - формирование экологической культуры и компетентности (Глазачев, Перфилова, 2008; Ермаков, 2008);
- есть и другие подходы...

Так, западные ученые-экологи и специалисты, занимающиеся проблемами сохранения ресурсов планеты, подчеркивают значение морального фактора, который уходит корнями не только в ценности глобального экологического сообщества, но и семейные, личностные. Первый аспект означает, что все настойчивей ставится вопрос о моральном праве на ключевые мировые ресурсы жизнеобеспечения (воздух, воду, леса, почвы) всех стран и народов планеты. Второй аспект касается существования в бизнесе, как и в любой другой профессиональной деятельности, четких границ дозволенного, которые нельзя переходить ни при каких обстоятельствах. В любом деле, в охране природы в том числе, должны быть заложены определенные эколого-ориентированные ценности или экологическое сознание.

Экологическое сознание не имеет такой богатой научной истории, как проблема сознания вообще, и выступает как предмет в исследовательской парадигме «Человек — Природа». Впервые в отечественной психологии проблема отношения личности к природе поставлена А.Ф. Лазурским (1917, 2001), который рассматривал совокупность субъективных отношений личности, а необходимость психологического анализа взаимоотношений человека с природной средой в системных исследованиях механизмов функционирования ноосферы особо подчеркивалась и Б.Г. Ананьевым (1980). Критерии и методы изучения формирования отношений к природе предложены А.П. Сидельниковым (1988). Д.Ф. Петяевой (1991) исследовано развитие представлений о живой природе у дошкольников. А.П. Сидельниковым (1987) рассмотрены психологические основы отношений школьников к природе. Г.В. Шейнисом (1993) было выявлено влияние развития отношений подростков с природой на их нравственное становление.

Не умаляя значимости других исследований, кратко остановимся на двух из перечисленных направлений изучения экологического сознания и связанной с ним экологической ответственности человека.

В наиболее разработанном виде психология экологического сознания в российской психологии представлена, на мой взгляд, работами С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1995, 1996; 1999, 2000), разработавшими на основе типологии субъективного отношения к природным объектам соответствующую типологию экологического сознания (архаический, антропоцентрический и эоцентрический типы). Экологическое сознание и его структуру эти авторы определяют как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе «человек–природа» и в самой природе;
- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологически ориентированных.

Центральное место в данной структуре экологического сознания ее авторы отдают субъективному (личностному) отношению человека к миру природы. Но, понятно, что экологическая ответственность, конечно же, входит в последний компонент приведенной структуры экологического сознания.

Также отметим, что природа понимается в рамках этой концепции экологического сознания не в широком, а в узком, конкретном смысле — как «мир природы», то есть как система живых и неживых элементов биосферы. В рамках своей концепции им удалось теоретически и методически развести два альтернативных типа экологического сознания: антропоцентрический и эоцентрический. Для первого из них наиболее характерны: противопоставление человека и мира природы, отношение к природе как объекту (эксплуатации и потребления) и прагматический императив взаимодействий с природой — природу можно использовать в той мере, в какой это приносит пользу человеку. Для эоцентрического типа экологического сознания характерны: непровопоставление человека миру природы (человек — часть природы), отношение к природе как субъекту (совместной с человеком коэволюции), экологический императив взаимодействия с природой — по отношению к природе разрешено только то, что не нарушает экологического равновесия. В своих работах эти авторы убедительно показывают, что антропоцентрическое экологическое сознание в настоящее время является господствующим и пронизывает все основные сферы деятельности человека: хозяйственную, политическую, образовательную и т. д.

Наши исследования психологических условий формирования экологического сознания во взаимодействии с природными объектами показали, что имеется еще один подход к экологическому сознанию, позволяющий выделить еще и природоцентрический (или синергетический) тип (Панов, 2004, 2006; Панов, Егорова, Лапчинская, 2006б). Исходной предпосылкой такого подхода является утверждение, что человек — это субстанциальная часть природы. В этом смысле и человек, и природная и антропогенная среды суть разные проявления универсальной сущности природы как способности к самопорождению, самосохранению, саморазрушению (принцип формопорождения природных форм бытия) (Миракян, 1992, 1999, 2004; Панов, 1996, 2004). Система «человек — окружающая природная среда» понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе

универсальных принципов бытия. Это означает, что речь идет о таких принципах, которые должны иметь *трансцендентальный* характер по отношению как к «человеку», так и к «окружающей природе» как компонентам системы «человек — окружающая природная среда». Экологическое сознание с этой точки зрения предстает как системное качество психики (процессов, состояний и структур сознания), которое порождается и развивается во взаимодействии человека с окружающей средой (социальной и природной) и которое позволяет индивиду непосредственно ощутить и пережить единство с природой окружающего мира и своей собственной природой (Панов, 2004, 2006, 2006а).

Тем не менее, несмотря на определенные успехи, достигнутые в психологическом изучении проблем экологического сознания, остаются открытыми еще по крайней мере три принципиальных, на мой взгляд, вопроса и, соответственно, три проблемы.

*Первый вопрос и проблема:* где гарантия того, что решение экологических проблем не приведет к появлению новых проблем, еще более серьезных в экологическом отношении, чем «решаемые при этом» экологические проблемы? Другими словами, не качнется ли маятник экологического равновесия в результате решения экологических проблем в другую, противоположную сторону? Ведь технократический (физикальный) *способ мышления* по своей сути остался тем же, который и привел к нарушению экологического равновесия на планете и к возникновению экологических проблем разного масштаба. В рамках этого способа мышления человек по-прежнему *противостоит* природе как предмету изучения, предмету своих действий и как объекту своих размышлений, даже в том случае, когда целью своих действий он имеет «сохранение природы для последующих поколений».

В качестве иллюстрации приведу два примера из выступлений, прозвучавших на конференции «Экологические проблемы глобального мира» (26–27 октября 2009 г., Москва) (Вестник Международной академии наук, 2009). Так, в выступлении проф. А.Н. Назарова было показано, что сама идея ликвидации последствий Чернобыльской катастрофы оказалась ошибочной. Были истрачены миллиарды рублей, задействованы около миллиона людей разных профессий, многие из них пострадали. Но надо признать, что мы еще не обладаем достаточными знаниями и технологиями для прогноза и устранения экологических последствий такого рода. В качестве другого примера позволю себе привести самое понятие «природопользование», столь активно звучавшее на той же конференции для обозначения и решения экологических проблем. Используя это понятие при решении даже очень важных в экологическом плане проблем, мы невольно строим наше мышление в логической оппозиции «человек — природа», причем человек выступает в роли «пользователя», то есть эксплуататора «природы». Это означает, что по логике самого понятия «природопользование» экологическое мышление строится в рамках антропоцентрического типа экологического сознания, который и стал причиной глобального экологического кризиса.

Если мы хотим, чтобы в результате благих намерений по сохранению природы «маятник» экологического кризиса не качнулся в противоположную сторону, тоже неблагоприятную для человека, необходимо, чтобы мы изменили свое понимание взаимоотношений между человеком и природой, то есть изменили бы свой способ мышления и, соответственно, свое сознание. Однако такое возможно только в том

случае, если человек обладает (по своей природе) способностью к самоизменению. Иными словами, если он является таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама природа, включая планету как природное явление (форму природного бытия).

Подтверждение такому представлению о человеке мы находим у В.И. Вернадского (1991, с. 40): «Человек, как он наблюдается в природе, как и все живые организмы, как и всякое живое вещество, есть определенная *функция биосферы*, в определенном ее пространстве-времени... Цивилизация “культурного человечества” — поскольку она является формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере, — *не может прерваться и уничтожиться*, так как это есть большое природное явление, отвечающее исторически, вернее, геологически сложившейся организованности биосферы. Образую ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой».

Отсюда следует, что проблема сохранения природной среды, жизни на планете и самого человека не может быть решена, пока человечество не осознает, что оно одновременно является и *продуктом развития* природы (включая человека и планету Земля), и *субъектом* (средством) *общеприродного процесса развития системы «человек — окружающая природная среда»*, или, что в данном случае то же самое, *системы «человек — планета»*.

Однако нетрудно заметить, что вопросы формирования сознания человека и использования его возможностей к саморазвитию — это действительно уже сфера психологии, а точнее — психологии экологического сознания, как одного из основных направлений экологической психологии.

*Второй вопрос и проблема:* что такое «природа человека», которую надо сохранить? Ведь если мы говорим о необходимости преодоления глобального экологического кризиса и решения других экологических проблем, мы делаем это, исходя из того что экологически загрязненная природная среда начинает угрожать жизни человека, потому что она не соответствует природе человека. Какой именно природе человека: биологической, социальной, духовной и т. д.? И более того, позволю задать еще более крамольный вопрос: а нужно ли спасать (сохранять) нынешнюю природу человека? Может быть, приходит время, когда человеку надо не столько менять природную среду вокруг себя (как это было уже не раз), сколько менять самого себя, свою собственную природу?

*Третий открытый вопрос и проблема* заключается в неоднозначности самого понятия «природа». Ведь именно это понятие мы используем как ключевое при постановке и обсуждении разных экологических проблем, в том числе проблем экологической ответственности и сознания человека. Дело в том, что, как отмечалось выше, согласно «Философскому энциклопедическому словарю» (1983), понятие «природа» имеет три смысловых значения: 1) все сущее; 2) объект исследования естественных наук; 3) средовые условия обитания.

В зависимости от того, какое из этих значений мы будем брать в качестве исходной предпосылки, мы будем иметь разные направления экологической психологии и даже разные парадигмы изучения отношения «человек — природная среда», в том числе проблемы экологической ответственности. Один из вариантов, а точнее — первый этап, выхода из этой ситуации предлагает вышеприведенная концепция экологического сознания, по С.Д. Дерябо и В.А. Ясвину (1996), которая ставит

вопрос о необходимости преодоления антропоцентрического типа экологического сознания и перехода к эоцентрическому типу и согласно которой необходимым условием предупреждения (а скорее уже и преодоления!) глобального экологического кризиса на планете является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива, под которым понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому «правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие» (Дерябо, Ясвин, 1996, с. 13).

Социальная, научная и практическая реализация экологического императива связывается с концепцией устойчивого развития, согласно которой технологическое и социальное развитие человечества обязательно должно подчиняться требованию сохранения устойчивости развития экосистемы «человек–планета» в глобальном и региональном масштабах. Однако здесь есть методологические варианты, в основе каждого из которых лежит разное понимание понятия «природа», о чем шла речь выше.

*Естественно-научный подход* исходит из представления «природа как объект изучения естественных наук», когда «человек» (человечество) и «планета» (мир неживой и живой природы) рассматриваются как такие обособленные друг от друга объекты исследования, каждый из которых имеет свою природу и, соответственно, свои закономерности развития. Это обусловлено дискретно-аналитическим характером самого способа естественно-научного мышления, задающего обособленность научных дисциплин по объекту и предмету изучения явлений природы (физика, химия, геология, география, астрономия, биология, экология, экономика, социология и т. д.). Согласно такому способу мышления «человек» (человечество) и «планета» обособлены друг от друга и противопоставлены друг другу, как разные явления природы, каждое из которых имеет «свою природу» и свои закономерности развития. Поэтому необходимость устойчивого развития требует междисциплинарных научных знаний о собственных закономерностях развития «планеты» как совокупности объектов живой и неживой природы. Причем каждый из этих объектов имеет опять же свою природу и, соответственно, свои закономерности развития.

Чтобы реализовать концепцию устойчивого развития, человечество при таком подходе должно знать, где, как, когда и в какой мере оно может нарушить эти закономерности, чтобы не навредить самому себе (в настоящем или будущем времени), или, другими словами, какие ограничения эти закономерности накладывают на экспансию технологического развития человечества на планете, чтобы прагматическое отношение к природе вокруг человека и к его собственной природе не привело к самоуничтожению человечества как явления природы на планете Земля. Согласно типологии экологического сознания, разработанной С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиным (1995, 1996), ведущая роль при таком подходе к реализации концепции устойчивого развития принадлежит экологическому сознанию антропоцентрического типа. Как было отмечено выше, ключевыми позициями, определяющими этот тип экологического сознания, являются противопоставление человека и мира природы и прагматическое отношение человека к миру природы как объекту удовлетворения своих витальных потребностей, включая познавательные.

*Экологический подход* исходит из представления «природа как средовые условия обитания» и представляет собой ответвление естественно-научного подхода, когда

в решении проблем устойчивого развития ведущее место начинает занимать экология и, соответственно, экологические представления о среде обитания. Согласно этим представлениям, «планета» рассматривается как экосистема, выступающая в качестве среды обитания для человека (человечества в целом). «Человечество» и «планета» при таком подходе не противопоставляются друг другу, поскольку человечество в роли подсистемы планеты (как глобальной экосистемы) выступает ее частью и потому должно в своем развитии подчиняться закономерностям, обеспечивающим равновесное (устойчивое) развитие этой экосистемы, — по меньшей мере не допустить, чтобы технологическое развитие человечества привело к необратимым последствиям в нарушении указанного равновесия, то есть вызвало необратимый характер глобальной экологической катастрофы.

С психологической точки зрения необходимым условием реализации концепции устойчивого развития при таком подходе выступает формирование экологического сознания эгоцентрического типа (Дерябо, Ясвин, 1995, 1996). Принципиально, что здесь речь идет о коэволюции развития человечества и планеты, которые представляет собой различные формы природного бытия, имеющие свою собственную природу и логику развития. Поэтому содержанием коэволюции как процесса реализации концепции устойчивого развития при таком подходе является согласование перспективы развития «человечества» как одной формы природного бытия с учетом (вынужденно приспособляясь) закономерностей развития «планеты» как другой формы природного бытия. Нетрудно заметить, что экологический подход в данном случае постулирует приоритет «планеты» как глобальной экосистемы, пытаясь решить на самом деле проблему сохранения (выживания) «человечества» в условиях и перспективе им же вызванного глобального экологического кризиса.

*Трансцендентальный подход* исходит из представления о «природе как всеушем», то есть таком трансцендентальном основании, которое обуславливает субстанциональный характер становления (саморазвития) любых природных форм бытия, но не сводится к собственным закономерностям развития каждой из них в отдельности. Исходной предпосылкой этого подхода применительно к проблеме устойчивого развития является признание (постулирование) и «человечества», и «планеты» субъектами своего развития, каждый из которых как особенная форма природного бытия реализует в своем становлении универсальные принципы становления его различных форм (проявлений). Эти принципы, имея трансцендентальный характер, выражают и обуславливают субстанциональный характер становления (саморазвития) любых природных форм бытия, но, тем не менее, как было отмечено, не сводятся к закономерностям развития каждой из них в отдельности. Для примера в качестве такового принципа можно привести принцип формопорождения, согласно которому любая форма природного бытия в своем становлении должна пройти (осуществить) стадии самопорождения, самосохранения (развития и функционирования) и саморазрушения (перехода в иную форму бытия). Необходимым условием актуализации принципа формопорождения является анизотропность природного бытия, спонтанно вызывающая порождение анизотропного отношения между сосуществующими формами природного бытия и тем самым обеспечивающая субстанциональность их становления. Применительно к концепции устойчивого развития это означает, что «человечество» и «планета» представляют собой отличные друг от друга части единости. Причем каждая из них: а) имея

свою природу развития и в этом смысле будучи субъектом своего становления как формы природного бытия, может реализовать ее (свою природу развития) только в анизотропном взаимодействии с другой частью, и б) это взаимодействие должно иметь системно-развивающий характер, когда развитие каждой из них является условием и результатом развития другой<sup>12</sup>.

Последнее означает, что «человечество» должно рассматриваться в роли субъекта становления такой формы природного бытия, который в процессе самоосуществления реализует (точнее, должен реализовать) универсальные принципы саморазвития природы (природных форм бытия), в том числе «человечества» и «планеты».

Осознание и принятие «человечеством» ответственности за развитие самого себя, планеты и природы в целом означает, что оно (и, в частности, современный человек) становится *экологическим субъектом*, то есть субъектом развития системы «человек–планета».

Нетрудно заметить, что при таком подходе меняется смысловая глубина и наших представлений об экологической ответственности человека за свое поведение по отношению к окружающей природной среде. Как известно, в традиционном смысле эта ответственность определяется необходимостью сохранения окружающей природы как среды обитания для последующих поколений человечества и сохранения человечества как вида, что характерно, как отмечают С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995, 1996), для антропоцентрического типа экологического сознания.

Если же подойти к этому вопросу с позиции вышеуказанных трансцендентальных оснований, то смысл экологической ответственности человека за сохранение окружающей природы определяется его онтологической ролью в качестве субъекта развития самого себя, системы «человечество–планета» и природы «как сущего».

Таким образом становится понятным, что смысл экологической ответственности человека определяется его ролью как субъекта развития разных форм бытия. Это означает, что человек может рассматриваться в качестве субъекта экологической ответственности в той мере и в той логике, в какой он мыслится:

- субъектом развития самого себя как представителя рода человеческого;
- субъектом развития системы «человечество — планета (природная среда)» как совокупного (целостного) субъекта совместного развития «человечества» и «планеты» (если хотите, их коэволюции);
- субъектом развития «природы как сущего», порождающей все разнообразие форм природного бытия, в том числе человека и явлений живой и неживой природы, планет и вселенной в целом. Причем существенно, что в этом случае все эти разнообразные проявления «природы как сущего», несмотря на свои отличия друг от друга, реализуют в своем становлении (как формы природного бытия) всеобщие для них принципы формопорождения, единые для «природы как сущего».

Необходимо отметить, что во всех трех указанных позициях предполагается преодоление ограниченности актуального существования и понимания человека как явления, то есть выход (трансцендирование) за пределы его понимания как актуальной данности «бытия в действительности». В первом случае — через выход на родовую сущность человека; во втором — через выход на основания, позволяющие

<sup>12</sup> Понятно, что речь идет о системе «органического типа» (по Г. Гегелю и К. Марксу).

рассматривать экологическое развитие человека как продукт и в то же время как субъект развития системы «человечество–планета»; в третьем случае — посредством выхода на предельный уровень абстракции — на принципы формопорождения природных форм бытия, обеспечивающих возможность проявления и порождения актуальных форм действительного бытия «природы как сущего».

Исходя из этого, полагаю, что перспектива поиска новых парадигм взаимодействия человека с природой вокруг нас и со своей собственной природой (внутри нас) будет зависеть от того, в какой мере человек откроет в самом себе сущность и принципы «природы как сущего». Только для этого, выражаясь словами Киплинга, мы должны начинать взаимодействие с природой со слов: «мы одной крови».

Возможно ли такое взаимодействие и какие методологические предпосылки могут быть для этого использованы, будет показано ниже, в четвертом разделе. Но до этого — в следующем разделе — необходимо произвести теоретическое осмысление и эмпирическую верификацию понятия «экопсихологические взаимодействия», которым мы обозначаем взаимодействия между компонентами отношения «человек — окружающая среда» (природная, социальная), включая систему «человечество–природа». Это необходимо сделать для того, чтобы показать, что выделенные нами базовые типы экопсихологических взаимодействий не зависят от вида этих взаимодействий, то есть от вида «окружающей среды», определяемой ее предметным содержанием. В этом смысле они должны иметь универсальный (фундаментальный) характер и потому могут быть применены для анализа и интерпретации взаимодействий человека с разными видами окружающей среды и ее субъектами и объектами.



## ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 2

- 2-я Российская конференция по экологической психологии : материалы. Москва, 12–14 апреля 2000 г. / под ред. В.И. Панова. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001.
- 3-я Российская конференция по экологической психологии : материалы / под ред. В.И. Панова и А.В. Иващенко. — М. : Изд-во РУДН, 2005.
- 4-я Российская конференция по экологической психологии (10 лет Лаборатории экоспихологии развития Психологического института РАО) : тезисы. Москва, 28–29 марта 2005 г. / Психологический институт РАО ; Международный независимый эколого-политологический университет и др. — М. : УМК «Психология», 2005.
- Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова. — М. : Наука, 1973.
- Абульханова К.А.* Предисловие / К.А. Абульханова, А.Н. Славская // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. — СПб. : Питер, 2012. — С. 4–27.
- Абульханова-Славская К.А.* Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты / К.А. Абульханова-Славская. — М. : МСПИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001.
- Агаджанян Н.А.* Экологическая физиология человека / Н.А. Агаджанян. — М. : КРУК, 1998. 416 с.
- Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. — СПб. : Речь, 2003.
- Александровский Ю.А.* Пограничные психические расстройства / Ю.А. Александровский. — М. : Медицина, 1993.
- Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс / В.М. Аллахвердов. — СПб. : Изд-во «ДНК», 2000.
- Амлаев К.Р.* Сочетанные варианты психической и соматической патологии у работников химической промышленности : автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Ставрополь, 1999. 22 с.
- Ананьев Б.Г.* Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980.
- Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. — М. : Аспект-Пресс, 2001.
- Анцыферова Л.И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 3. — С. 5–17.
- Бабаева Ю.Д.* Психологический тренинг для выявления одаренности. Методическое пособие / Ю.Д. Бабаева ; под ред. В.И. Панова. — М. : Молодая гвардия, 1997.
- Барabanщиков В.А.* Объект восприятия: ситуационный подход / В.А. Барabanщиков // 2-я Российская конференция по экологической психологии : материалы. Москва, 12–14 апреля 2000 г. / под ред. В.И. Панова. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001. — С. 110–117.
- Барabanщиков В.А.* Динамика зрительного восприятия / В.А. Барabanщиков. — М. : Наука, 1990. — 240 с.
- Барabanщиков В.А.* Системная организация и развитие психики / В.А. Барabanщиков. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2000.
- Барabanщиков В.А.* Системность. Восприятие. Общение / В.А. Барabanщиков, В.Н. Носуленко. — М. : Изд-во ИП РАН, 2004.
- Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. — М. : Наука, 1990.

- Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. — М., 2002.
- Богоявленская Д.Б. Психология одаренности. Понятие, виды, проблемы. Вып. 1 / Д.Б. Богоявленская, М.Е. Богоявленская. — М. : МИОО, 2005.
- Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. — М. : Академия, 1994.
- В.И. Вернадский и современность / гл. ред. Б.С. Соколов, А.Л. Яншин. — М. : Наука, 1986.
- Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. — М. : Просвещение, 1967. С 133–134.
- Варенова Ю.А. Исследование субъектности и ее развитие в дошкольном возрасте : дис. ... канд. психол. наук. — Калуга, 2001.
- Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты / А.Л. Венгер. — М. : Владос, 2002.
- Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление / В.И. Вернадский. — М. : Наука, 1991.
- Вестник Международной академии наук (Русская секция). Спец. вып. : Материалы Международной конференции «Экологические проблемы глобального мира» (26–27 ноября 2009 г., Москва). — М., 2009.
- Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 томах / Л.С. Выготский. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 256–260.
- Выготский Л.С. Сон и сновидения / Л.С. Выготский, В.А. Невский // Элементы общей психологии (Основные механизмы человеческого поведения) / под ред. К.Н. Корнилова. — М., 1929. — С. 62–67.
- Вяткин Б.А. Избранные психологические исследования индивидуальности: теория, эксперимент, практика / Б.А. Вяткин ; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2005.
- Гагарин А.В. Экологическая психология : практический курс. Учеб. пособие по специализации «Экологическая психология». Часть I : Актуальные проблемы экологии человека / А.В. Гагарин. — М. : Изд-во РУДН, 2006.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. — М. : Прогресс, 1988.
- Глазачев С.Н. Экологическая компетентность. Становление, проблемы, перспективы : учеб. пособие / С.Н. Глазачев, О.Е. Перфилова. — М. : РИО МГГУ им. М.А. Шолохова, 2008.
- Голд Дж. Основы поведенческой географии / Дж. Голд. — М., 1990.
- Голиков Ю.Я. Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий / Ю.Я. Голиков, А.Н. Костин // Психологический журнал. — 1995. — № 4. — С. 11–25.
- Голубева Э.А. Способности и индивидуальность / Э.А. Голубева. — М., 1993.
- Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М. : Педагогика, 1996.
- Данилов-Данильян В.И. О психологических аспектах охраны окружающей среды // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. Москва, 12–14 апреля 2000 г. / под ред. В.И. Панова. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001. — С. 9–11.
- Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. — М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1999.
- Дерябо С.Д. Методики диагностики и коррекции отношения к природе / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — М. : ЦКФЛ РАО, 1995.
- Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов на/Д, 1996.
- Дикая Л.Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Л.Г. Дикая, В.В. Семикин // Психологический журнал. — 1991. — Т. 12, № 1. — С. 55–65.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. — СПб. : Питер, 1999.

- Ермаков Д. С.* Формирование экологической компетентности учащихся / Д.С. Ермаков. — М. : Изд-во РУДН, 2008.
- Журавлев А.Л.* Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания / А.Л. Журавлев, А.Ю. Гусева // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. Москва, 12–14 апреля 2000 г. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001. — С. 50–59.
- Завалишина Д.Н.* Полисистемный подход к исследованию мыслительных задач / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. — 1995. — № 16. — С. 32–42.
- Запорожец А.В.* Избранные психологические труды : в 2 т. / А.В. Запорожец. — М. : Педагогика, 1986.
- Зинченко В.П.* Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — № 2. — С. 15–36.
- Зинченко В.П.* Об объективном методе в психологии / В.П. Зинченко, М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. — 1977. — № 7. — С. 109–125.
- Зинченко В.П.* Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, В.Д. Небылицин ; сост. и общ. ред. Б. Мещеряков. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — С. 328.
- Кавтарадзе Д.Н.* Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д.Н. Кавтарадзе. — М. : Просвещение, 2009.
- Кавтарадзе Д.Н.* Экополис: двадцать лет спустя. История и итоги проекта / Д.Н. Кавтарадзе // Экополис 2000: экология и устойчивое развитие города. Материалы III Междунар. конф. — М. : Изд-во РАМН, 2000. — С. 10–13.
- Кашита В.В.* Экологичность сознания профессионала : дис. ... канд. психол. наук. — М., 1996.
- Карпов А.В.* Метасистемная организация уровней структур психики / А.В. Карпов. — М. : Изд-во ИП РАН, 2004.
- Карпова Н.Л.* Основы личностно-направленной логопсихотерапии / Н.Л. Карпова. — М., 1997.
- Карпова Н.Л.* Психические состояния / Н.Л. Карпова, В.И. Панов // Московская психологическая школа: История и современность : в 3 т. / под ред. В.В. Рубцова. — Т. 1. Кн. 2. — М. : ПИ РАО ; МГППУ, 2004. — С. 316–350.
- Касл С.В.* Эпидемиологический подход к изучению стресса в труде // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / С.В. Касл ; под ред. А.Б. Леоновой и О.Н. Чернышевой. — М. : Радикс, 1995. — С. 144–178.
- Китаев-Смык Л.А.* Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. — М. : Наука, 1983.
- Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 14–23.
- Кокс Т.* Трансактный подход к изучению производственного стресса / Т. Кокс, К. Маккей // Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / под ред. А.Б. Леоновой и О.Н. Чернышевой. — М. : Радикс, 1995. — С. 205–224.
- Колидзей Э.А.* Двигательная деятельность ребенка в пространстве его отношений к действительности : дис. ... д-ра психол. наук. Балашов : БГПИ, 2001.
- Кольцова В.А.* Теоретико-методологические основы истории психологии / В.А. Кольцова. — М. : Изд-во ИП РАН, 2004.
- Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. — М. : Наука, 1980.
- Корнилов К.Н.* О взрывных реакциях / К.Н. Корнилов // Проблемы современной психологии / под ред. К.Н. Корнилова. — Т. 3. — М. ; Л. : Госиздат, 1928. — С. 37–44.
- Короленко Ц.П.* Психофизиология человек в экстремальных условиях / Ц.П. Короленко. — Л., 1978.

- Котенев И.О. Опросник травматического стресса для диагностики психологических последствий несения службы сотрудниками органов внутренних дел в экстремальных условиях / И.О. Котенев. — М. : Академия МВД России, 1996.
- Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и индивидуальной готовности детей к развивающему школьному обучению. Пособие для практического психолога / В.Т. Кудрявцев. — М. : РИНО, 1999.
- Куликов Л.В. Психические состояния. Хрестоматия / Л.В. Куликов. — СПб. : Питер, 2001.
- Лазурский А.Ф. Избранные труды по общей психологии. Психология общая и экспериментальная / А.Ф. Лазурский. — СПб. : Алетей, 2001.
- Лазурский А.Ф. Очерки науки о характерах / А.Ф. Лазурский. — Пг., 1917.
- Лапчинская Н.В. Экологическое расширение сознания как метод развития гуманистической «Я-концепции» личности на примере клубной работы / Н.В. Лапчинская // Ученые записки. — Н. Новгород : ВВАГС, 2001. — С. 280–293.
- Ларионова Л.И. Исследование структуры интеллектуальной одаренности / Л.И. Ларионова // Психология детской одаренности и творческих способностей / под ред. Л.И. Ларионовой. Иркутск : ИГПУ, 2008. — С. 84–110.
- Лебедев В.И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах : учебник / В.И. Лебедев. — М. : Юнити-Дана, 2001.
- Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. — М. : Просвещение, 1964.
- Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С. Лейтес. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997.
- Лекторский В.А. Субъект. Объект. Познание / В.А. Лекторский. — М. : Наука, 1980.
- Леонова А.Б. Проблема психических состояний в экологической психологии / А.Б. Леонова // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. Москва, 12–14 апреля 2000 г. / под ред. В.И. Панова. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001. — С. 64–73.
- Леонова А.Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. — М. : Смысл, 2009.
- Леонова А.Б. Функциональные состояния человека / А.Б. Леонова, В.И. Медведев // Физиология трудовой деятельности. — СПб. : Наука, 1993. — С. 25–61.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.
- Леонтьев А.Н. К теории развития психики ребенка / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 г. / под ред. И.И. Ильясова, В.Я. Ляудис. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. — С. 5 (ИПП, 1996. — С. 20–27).
- Лисина М.И. Развитие движений у дошкольника / М.И. Лисина // Психология детей дошкольного возраста. — М., 1964.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. — М. : Наука, 1984.
- Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности: Избранные труды / Б.Ф. Ломов. — М. : Изд-во ИП РАН, 2006.
- Лурия А.Р. Психология в определении следов преступления / А.Р. Лурия // Научное слово. — 1928а. — № 3. — С. 79–92.
- Лурия А.Р. Сопряженная моторная методика / А.Р. Лурия // Проблемы современной психологии / под ред. К.Н. Корнилова. — Т. 3. — М. ; Л. : Госиздат, 1928.
- Лурия А.Р. Экспериментальные конфликты у человека / А.Р. Лурия // Проблемы современной психологии / под ред. К.Н. Корнилова. — Т. 4. — М. ; Л. : Госиздат, 1930. — С. 97–137.
- Лурия А.Р. Исследование объективных симптомов аффективных реакций / А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев // Проблемы современной психологии : сб. статей сотр. Моск. госуд. ин-та экспер. психол. / под ред. К.Н. Корнилова. — Л. : Госиздат, 1926. — С. 47–100.

- Лурия А.Р.* Экзамен и психика / А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев // Экзамен и психика : работы психол. лаб. Акад. ком. воспит. им. Н.К. Крупской. — М. ; Л. : Госиздат, 1929. — С. 11–86. — Вып. III.
- Магомед-Эминов М.Ш.* Феномен экстремальности / М.Ш. Магомед-Эминов. — 2-е изд. — М. : Психоаналит. ассоциация, 2008.
- Малкина-Пых И.Г.* Терапия кризисных состояний / И.Г. Малкина-Пых. — М. : Эксмо, 2008.
- Мамардашвили М.К.* Сознание как философская проблема / М.К. Мамардашвили // Вопросы философии. — 1990. — № 10. — С. 3–18.
- Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. — 1989. — № 6. — С. 29–34.
- Медведев В.И.* Экологическое сознание : учебное пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. — М. : Логос, 2001.
- Мелик-Пашаев А.А.* Психологические основы способностей к художественному творчеству : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1994.
- Мир психологии. — 1997. — № 1.
- Мир психологии. — 1998. — № 2.
- Миракян А.И.* Константность и полифункциональность восприятия / А.И. Миракян. — М., 1992.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1 / А.И. Миракян. — М. : Изд-во ИП РАН, 1999.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2 / А.И. Миракян. — М. : Изд-во ИП РАН, 2004.
- Моляко В.А.* Особенности проявления паники в условиях экологического бедствия / В.А. Моляко // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 2. — С. 66–74.
- Моляко В.А.* Психологические последствия Чернобыльской катастрофы / В.А. Моляко // Психологический журнал. — 1992а. — Т. 13, № 1. — С. 135–146.
- Наенко Н.И.* Психическая напряженность / Н.И. Наенко. — М. : Изд-во МГУ, 1976.
- Небылицын В.Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. — М. : Наука, 1976.
- Неймарк М.С.* Направленность личности и аффект неадекватности у подростков / М.С. Неймарк // Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоннадежиной. — М. : Педагогика, 1972. — С. 147–249.
- Новиков Г.А.* Сто лет экологии Э. Геккеля. Раздел II / Г.А. Новиков // Очерки по истории экологии / под ред. Г.А. Новикова. — М. : Наука, 1970.
- Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций : кол. монография / под ред. В.И. Панова, Т.В. Хромовой. — Астана : РНПЦ «Дарын», 2009.
- Одаренные дети : пер. с англ. / под общ. ред. Г.В. Бурменской и В.М. Слуцкого. — М. : Прогресс, 1991.
- Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие : материалы научно-практической конференции. — СПб. : АППО, 2011.
- Одаренный ребенок / под ред. О.М. Дьяченко. — М. : Междунар. образоват. и психол. колледж, 1997.
- Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. — 1996. — № 1. — С. 5–19.
- Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской ; сост.: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская. — М. : Молодая гвардия, 1997.
- Ошанин Д.А.* Предметное действие и оперативный образ / Д.А. Ошанин. — М. : МПСИ ; Воронеж, 1999.
- Панов В.И.* Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов ; дис. ... д-ра психол. наук. — М., 1996.

- Панов В.И. От проблемы образа к проблеме формопорождения / В.И. Панов // Образ в регуляции деятельности / под ред. Н.Л. Мориной, В.И. Козлова. — М. : РПО, 1997. — С. 101–112.
- Панов В.И. Психические состояния как объект и предмет психологического исследования / В.И. Панов // Мир психологии. — 1998. — № 2. — С. 20–35.
- Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности / В.И. Панов // Прикладная психология. — 1998а. — № 3. — С. 33–48.
- Панов В.И. Экопсихологический подход к изучению психики (объект, предмет исследования) / В.И. Панов // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной / под ред. В.В. Рубцова. — М., 1999. — С. 177–193.
- Панов В.И. Введение в экологическую психологию: учеб. пособие. Часть 1 / В.И. Панов. — М. : Изд-во МНЭПУ, 2001.
- Панов В.И. Проблема психических состояний и экопсихологический подход / В.И. Панов // Психология психических состояний: сб. статей. Вып. 3 / под ред. А.О. Прохорова. — Казань ; Набережные Челны : Изд-во КГПУ ; Изд-во Института управления, 2001а. — С. 35–63.
- Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания / В.И. Панов // Прикладная психология. — 2000. — № 6. — С. 1–15.
- Панов В.И. Одаренные дети: выявление–обучение–развитие / В.И. Панов // Педагогика. — 2001б. — № 4. — С. 30–44.
- Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. — М. : Наука, 2004.
- Панов В.И. Тезисы об этапах превращения двигательной активности в двигательную деятельность / В.И. Панов // Материалы международной научной конференции психологов спорта и физической культуры «Рудиковские чтения». Москва, 21–22 января 2004 г. — М., 2004а. — С. 65–68.
- Панов В.И. Экологическая психология: системный анализ / В.И. Панов // Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. — М. : Изд-во ИП РАН, 2005. — С. 407–433.
- Панов В.И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход / В.И. Панов. — М. : РУДН, 2005а.
- Панов В.И. Введение в экологическую психологию. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб., и доп. / В.И. Панов. — М. : НИИ Школьных технологий, 2006.
- Панов В.И. Ноосфера — психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) / В.И. Панов // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Психология. — Ярославль, 2006а. — С. 21–28.
- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. — СПб. : Питер, 2007.
- Панов В.И. К проблеме становления субъекта исследовательской деятельности / В.И. Панов // Исследовательская деятельность учащихся : научн.-метод. сб. : в 2 т. / под общ. ред. А.С. Обухова. — Т. 1 : Теория и методика. — М. : Общерос. обществ. движение творч. педагогов «Исследователь», 2007а. — С. 136–149.
- Панов В.И. Развитие индивидуальности в деятельности: от активности к субъектности / В.И. Панов // XXIII Мерлинские чтения: Активность, индивидуальность, субъект : материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием, посвящ. 110-летию В.С. Мерлина. (Пермь, 2–4 октября 2008 г.) / науч. ред. Б.А. Вяткин ; Перм. гос. пед. ун-т. — Пермь, 2008а. — С. 26–28.
- Панов В.И. Психологический взгляд на критические ситуации в жизни одаренных детей / В.И. Панов // Одаренные дети: опыт преодоления критических ситуаций: кол. монография / под ред. В.И. Панова, Т.В. Хромовой. — Астана : РНПЦ «Дарын», 2009. — С. 46–69.

- Панов В.И.* Экологическая ответственность в контексте разных смыслов понятия «Природа» / В.И. Панов // Российский научный журнал. — 2009а. — № 6 (13). — С. 267–278.
- Панов В.И.* От активности к становлению деятельности, от субъекта к становлению субъектности (теоретический анализ) / В.И. Панов // Проблемы и перспективы социальной психологии образования : материалы междунар. науч. конференции. (Саратов, 26–27 окт. 2010 г.). — Саратов : ИЦ «Наука», 2010. — Ч. 1. — С. 13–27.
- Панов В.И.* Сознание как предмет психологического исследования: гносеологический, онтологический и трансцендентальный аспекты / В.И. Панов // Психология сознания: современное состояние и перспективы : материалы II всерос. науч. конф. (Самара, 29 сентября — 1 октября 2011 г.) — Самара : ПГСГА, 2011. — С. 102–109.
- Панов В.И.* Экопсихологические взаимодействия: виды и типология: научная статья / В.И. Панов // Социальная психология и общество. — 2013. — № 3. — С. 13–27.
- Панов В.И.* Психическое состояние в структуре экологического сознания / В.И. Панов, Т.Е. Егорова, Н.В. Лапчинская // Психология, психических состояний : сб. статей. Вып. 4 / под ред. А.О. Прохорова. — Казань : Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. — С. 100–118.
- Панов В.И.* Экологическое сознание: теория, методология, диагностика / В.И. Панов [и др.] // Психологическая диагностика. Тематический выпуск. — 2012. — № 12.
- Панов В.И.* Модель становления субъекта педагогической деятельности / В.И. Панов, И.В. Плаксина // Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф. посвящ. 80-летию А.В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. — М. : Изд-во ИП РАН, 2013. — С. 304–307.
- Панов В.И.* Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития детей дошкольного возраста / В.И. Панов, Г.П. Позднякова, Ш.Р. Хисамбеев, Э.В. Лидская // Системная организация и детерминация психики / под ред. В.А. Барabanщикова. — М. : Изд-во ИП РАН, 2009. — С. 396–419.
- Панов В.И.* Описание труднодиагностируемых признаков детской одаренности / В.И. Панов, Ш.Р. Хисамбеев // Психолого-педагогическая диагностика одаренных детей школьного возраста. Методич. рекомендации. Курск : Учитель, 2012. — С. 5–44.
- Панюкова Ю.Г.* Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обывденной жизни : монография / Ю.Г. Панюкова. — Красноярск : РИО КГПУ, 2003.
- Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988.
- Петровский В.А.* Личность в психологии / В.А. Петровский. — Ростов н/Д : Феникс, 1995.
- Петровский В.А.* Субъектность / В.А. Петровский // Социальная психология. Словарь / под ред. М.Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь : в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского. — М. : Пер Се, 2005. — С. 88–89.
- Петровский В.А.* Человек над ситуацией / В.А. Петровский. — М. : Смысл, 2010.
- Петяева Д.Ф.* Развитие представлений о живой природе у дошкольников : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
- Плюснин Ю.М.* Народное «экологическое мировоззрение»: конъюнктурность и архаичность / Ю.М. Плюснин // Учителю об экологии детства. — М. : РАО — Психологический институт — ЦКФЛ, 1996. — С. 32–35.
- Позднякова Г.П.* Двигательная активность как условие и фактор развития субъектности детей дошкольного возраста : дис. ... канд. психол. наук. — М. : РГГУ, 2006.
- Пономарев Я.А.* Психология творчества / Я.А. Пономарев. — М., 1976.
- Пригожин И.* Порядок из хаоса / И. Пригожин. — М. : Наука, 1985.
- Принцип системности в психологических исследованиях / отв. ред. Д.Н. Завалишина, В.А. Барabanщиков. — М. : Наука, 1990.
- Прохоров А.О.* Психические состояния и их функции / А.О. Прохоров. — Казань : Изд-во КГПИ, 1994.

- Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний / А.О. Прохоров. — М. : Изд-во ИП РАН, 1998.
- Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности / А.О. Прохоров. — М. : Пер Се, 2005.
- Психология детской одаренности и творческих способностей / под ред. Л.И. Ларионовой. — Иркутск : ИГПУ, 2008.
- Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. — М. : Изд. центр «Академия», 1996.
- Психология психических состояний : сборник статей. Вып. 6 / под ред. А.О. Прохорова. — Казань : Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова-Ленина, 2006.
- Психология состояний. Хрестоматия / под ред. А.О. Прохорова. — М. : Пер Се ; СПб. : Речь, 2004.
- Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. — М. : Магистр, 1998.
- Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. — М., 1991.
- Raudsepp M.* Среда как место поведения (школа экологической психологии Р. Баркера) / М. Рудсепп // Человек в социальной и физической среде. — Таллин, 1983. — С. 143–166.
- Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2012.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М., 1946.
- Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996.
- Савенков А.И.* Одаренный ребенок в массовой школе / А.И. Савенков. — М. : Сентябрь, 2001;
- Садовский В.Н.* Философский принцип системности и системный подход / В.Н. Садовский, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. — 1978. — № 8. — С. 39–52.
- Сайко Э.В.* Субъект действия в реализации «сознательного существования бытия» и формирования исторического содержания социальной эволюции / Э.В. Сайко // Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. — С. 8–30.
- Селье Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. — М. : Медицина, 1979.
- Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд / Е.А. Сергиенко. — М. : Изд-во ИП РАН, 2006.
- Сидельковский А.П.* Психологические основы отношения школьников к природе : учебное пособие / А.П. Сидельковский ; / М-во просвещ. РСФСР, МГПИ. — М. : б. и. ; Ставрополь : Ставропольская правда, 1987.
- Сидельников А.П.* Критерии, методы и методики изучения и формирования отношений школьников к природе / А.П. Сидельников. — Ставрополь, 1988.
- Скребец В.О.* Екологічна психологія : нач. посібник / В.О. Скребец. — Киев : МАУП, 1998.
- Славина Л.С.* Дети с аффективным поведением / Л.С. Славина. — М. : Просвещение, 1966.
- Смирнова Е.О.* Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998.
- Смолова Л.В.* Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология) / Л.В. Смолова. — СПб. : СПбГИПСУ, 2010.
- Соловьева Е.В.* Основы средовой психологии / Е.В. Соловьева. — СПб. : СПбГАСУ, 2006.
- Сопов В.Ф.* Психические состояния в напряженной профессиональной деятельности. Учебное пособие / В.Ф. Сопов. — М. : Академич. проект, 2005.
- Спиркин А.Г.* Сознание и самосознание / А.Г. Спиркин. — М. : Политиздат, 1972.
- Степанский В.И.* Свойство субъектности как предпосылка личностной формы общения / В.И. Степанский // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 98–103.
- Субъект действия, взаимодействия, познания. Психологические, философские, социокультурные аспекты / отв. ред. Э. Сайко. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001.



- Тарабрина Н.В.* Синдром посттравматических стрессовых нарушений: современное состояние и проблемы / Н.В. Тарабрина, Е.О. Лазебная // Психологический журнал. — 1992. — Т. 13, № 2. — С. 14–29.
- Теплов Б.М.* Избранные труды : в 2 т. / Б.М. Теплов. — Т. 1. — М. : Педагогика, 1985.
- Учителю об одаренных детях / под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. — М. : Молодая гвардия, 1997.
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. — М. : Изд-во ИП РАН, 2003.
- Философский энциклопедический словарь / сост.: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. — М. : Сов. энциклопедия, 1983.
- Хакен Г.* Синергетика / Г. Хакен. — М. : Мир, 1980.
- Хащенко Н.Н.* Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных территориях : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Хащенко Н.Н.* Типология актуального экологического сознания личности / Н.Н. Хащенко // 4-я Российская конференция по экологической психологии : материалы конф. / под ред. В.И. Панова, А.В. Иващенко. — М. : Изд-во РУДН, 2006. — С. 43–54.
- Хесле В.* Философия и экология / В. Хесле. — М. : Ками, 1994.
- Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. — М. ; Томск, 1996.
- Черноушек М.* Психология жизненной среды / М. Черноушек ; пер. с чеш. И.И. Попа. — М. : Мысль, 1989.
- Чернышев А.С.* Социально-одаренные дети: путь к либерству (экспериментальный подход) / А.С. Чернышев, Ю.Л. Лобков, С.В. Сарычев, С.В. Скурятин. — 2-е изд., испр. и доп. — Воронеж : Кварта, 2007.
- Шадриков В.Д.* Способности, одаренность, талант / В.Д. Шадриков // Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. — М., 1991. — С. 7–21.
- Шейнис Г.В.* Развитие отношений подростков с природой как условие нравственного становления личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — М., 1993.
- Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б. Шумакова. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004.
- Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щебланова — М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2008. — 212 с.
- Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики / Е.И. Щебланова. — М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2004.
- Экопсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии. (Москва, 26–27 марта 2008 г.) / под ред. В.И. Панова. — М. : Психол. ин-т РАО, 2009.
- Экопсихологические исследования — 2: к 15-летию лаборатории экопсихологии развития : монографический сборник / под ред. В.И. Панова. — М. : УРАО «Психол. ин-т» ; СПб. : Нестор-История, 2011.
- Экопсихологические исследования — 3: сборник научных трудов / под ред. В.И. Панова. — М. : ФГНУ «Психол. ин-т» РАО ; СПб. : Нестор-История, 2013.
- Экопсихология развития психики человека на разных этапах онтогенеза: коллективная монография / под ред. В.И. Панова, Ш.Р. Хисамбеева. М. : ФГНУ «Психол. ин-т» РАО ; СПб. : Нестор-История, 2013.
- Юркевич В.С.* Одаренный ребенок / В.С. Юркевич. — М. : Просвещение, 1996.
- Яковлева Е.Л.* Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / Е.Л. Яковлева ; под ред. В.И. Панова. — М. : Молодая гвардия, 1997.
- Яницкий О.Н.* Экологическая культура: очерки взаимодействия науки и практики / О.Н. Яницкий. — М. : Наука, 2007.

- Яницкий О.Н.* Экологическое мышление эпохи великого передела / О.Н. Яницкий. — М. : РОССПЭН, 2008.
- Ясвин В.А.* Тренинг педагогического взаимодействия в творческой образовательной среде / В.А. Ясвин ; под ред. В.И. Панова. — М. : Молодая гвардия, 1997.
- Ясвин В.А.* Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. — М. : Смысл, 2000.
- Barker R.* Ecological psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior / R. Barker.— Stanford, 1968.
- Guilford J.P.* Intellectual Factors in Productive Thinking / J.P. Guilford // Explorations in Creativity. — N. Y., 1967.
- Pawlik K.* OkologischePsychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbaueines Forschungsprogramms / K. Pawlik, K. Stapf // Umwelt und Verhalten. Bern. — 1992. — P. 9–24.
- Stokols D.* The Paradox the Environmental Psychology / D. Stokols // American Psychologist. — Vol. 50, № 10. — 1995. — P. 821–837.
- Torrance P.* Education and creativity // Creativity: progress and potential / by ed. C. Taylor. — N. Y. : McGraw Hill, 1964.
- Torrance P.* Growing up creatively gifted: a 22-year longitudinal study // Creative child and adult quaterly. — 1980. — Vol. 5. — P. 148–170.

## Раздел 3

# ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ТЕОРИЯ И ЭМПИРИКА

## Глава 9 ВИДЫ И ТИПОЛОГИЯ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ<sup>1</sup>

### 9.1. Представление об экопсихологических взаимодействиях: виды и типология

Обобщение и анализ эколого-психологических исследований показывают, что экологическая психология представляет собой достаточно широкую область психологических исследований, включающую в себя разные по предмету исследования направления и в то же время имеющую общую методологическую предпосылку для определения объекта и предмета исследования, а именно — отношение «человек — окружающая среда» (Дерябо, Ясвин, 1996; Дерябо, 1999; Ясвин, 2000; Панов, 2004; Экопсихологические исследования, 2009, 2011, 2013 и др.).

В качестве основных направлений экологической психологии обычно называют:

а) психологическую экологию, которая занимается изучением психогенного влияния физических, химических, радиационных и тому подобных факторов внешней среды;

б) психологию окружающей среды (инвайронментальная психология), которая исследует психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), соотношением ее параметров с психологическими особенностями переживаний, развития и поведения человека. К этому же направлению принадлежат психология охраны окружающей среды и получившая в последнее десятилетие особую актуальность психология психических состояний в особых (экстремальных) ситуациях<sup>2</sup>;

в) экологический подход в психологии, который исследует психические явления (процессы, состояния, особенности личности), постулируя в качестве исходного основания систему «индивид — среда обитания»;

г) психологию глобальных изменений, которая исследует особенности мышления специалистов, занимающихся оценкой и прогнозом развития явлений и процессов планетарного масштаба;

---

<sup>1</sup> Поскольку данная глава подготовлена по тексту журнальной публикации (Панов, 2013), то для сохранения логики изложения в ней имеются повторы основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики, уже рассмотренных выше.

<sup>2</sup> В последние годы это направление иногда называют «средовой психологией» (Соловьева, 2006), а экологическую психологию в целом — «психологией взаимодействия с окружающей средой» (Смолова, 2010).

д) психологию экологического сознания, занимающуюся изучением индивидуального и группового экологического сознания, в том числе разработкой методов его формирования, диагностики, коррекции и тренинга, и потому включающую также психологические аспекты экологического образования, которое сейчас чаще называют образованием в интересах устойчивого развития;

е) экопсихологический подход к развитию психики, более коротко — экопсихологию развития (Панов, 2004, 2006; Экпсихологические исследования, 2009; Экпсихологические исследования — 2, 2011). В рамках этого подхода происходит расширение понимания психики как объекта и предмета исследования, а именно: психика предстает в четырех разных формах существования:

- в собственной форме действительного существования («бытия в действительности») — как феноменологическая данность психических процессов, состояний, сознания, поведения и др. психических феноменов индивида, находящегося во взаимодействии с окружающей средой;
- в превращенной (опредмеченной) форме действительного существования психологических особенностей людей, образующих социальную среду, и/или антропогенных квазипсихологических качеств природной, информационной и иной окружающей среды, отчужденных от создавшего их человека;
- в становящейся форме (переход психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») — как порождение психической реальности в виде психических феноменов: процессов, состояний, сознания и т.п.;
- в виртуальной форме — психика в форме «бытия в возможности», имеющая интенцию к обретению формы действительного существования.

Как уже было сказано, несмотря на разноликость основных направлений экологической психологии, их объединяет *общая методологическая установка*, а именно: исходной предпосылкой, отличающей эти исследования, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т.п., должны рассматриваться в контексте отношения «индивид — среда» или, более широко, в контексте отношения (или системы) «человек — окружающая среда (природная, социальная)». Это отношение в разных исследованиях конкретизируется по-разному в виде отношений типа: «человек — природная среда (в максиме — планета)», «индивид (группа) — социальная среда», «индивид — образовательная среда», «индивид — профессиональная среда», «индивид — пространственно-предметная среда», «Я — Другой/ие», «Я — второе Я» и т.п. Совокупность составляющих внешней среды индивида, образующих его внешнее жизненное пространство, и его внутренней среды<sup>3</sup> (как набор ценностей и представлений о мире и себе, часто неосознаваемых) выступает как *жизненная среда* данного индивида (Ковалев, 1993; Черноушек, 1989), в ситуационном взаимодействии с которой происходит развитие психики человека на разных

<sup>3</sup> К моему удивлению, представление о внутренней среде обнаружилось в работе Г.И. Челпанова (первая публикация в 1909 г.): «Душа нами мыслится как какое-то *единство*, в котором представления находятся, которое содержит в себе представления, которое комбинирует и связывает. Оно мыслится нами как *среда*, в которой находятся душевные явления» (Челпанов, 2012, с. 33).

этапах его онтогенеза. Взаимодействие человека с внутренней его средой весьма наглядно представлено в позиции «Я — второе Я» (см. Горбов, 2000). В структуре жизненной среды выделяются пространственно-предметная, коммуникативная, деятельностная и субъектная (т. е. совокупность субъектов взаимодействия) ее составляющие (Панов, 2004, 2007). Соответственно, социализация и индивидуализация человека на разных возрастных этапах его психического развития предстает как процесс и результат совокупности его взаимодействий с окружающей жизненной средой, то есть системы экопсихологических взаимодействий.

Исходя из вышесказанного, *объектом* экологической психологии, общим для разных ее направлений, становятся *психологические взаимодействия* между компонентами *отношения или системы «человек — окружающая среда (природная, социальная)»*, которые целесообразно обозначить как экопсихологические взаимодействия.

В целом экопсихологические взаимодействия включают в себя взаимодействия (их совокупность) данного индивида (группы, организации) по следующим позициям:

- взаимодействия с разными с разными *видами окружающей среды*, то есть с семейной, образовательной, пространственной, информационной, профессиональной и другими видами жизненной среды;
- взаимодействия с разными компонентами жизненной среды: с пространственно-предметным, коммуникативным, деятельностным и субъектным (включая межсубъектный, то есть взаимодействие между субъектами, в роли которых могут выступать как люди, так и организации);
- взаимодействия, наиболее характерные для каждого этапа онтогенеза: дошкольного, младшего школьного, подросткового, юношеского, ранней зрелости, среднего и позднего возраста. Вслед за Д.Б. Элькониним и другими исследователями мы полагаем, что для каждого из этих этапов ведущую роль выполняет свой вид деятельности и соответствующие типы взаимодействий с жизненной средой. В последнем случае имеется в виду, что реализация разных видов деятельности на разных этапах онтогенеза повторяет основные стадии актуального генеза овладения индивидом способностью быть субъектом той или иной деятельности (субъектогенез): субъект восприятия, субъект репродуктивного воспроизведения, субъект произвольного контроля, субъект трансляции другому (Панов с соавт., 2009);
- взаимодействия с самим собой по принципу «Я — второе Я» (см. Горбов, 2000). Но внутри системы «человек — жизненная среда» «второе Я» выступает по отношению к «Я» как внутренняя среда, представленная индивиду как его внутренний мир (его субъектность), начиная от перцептивных возможностей до способов деятельности, социальных установок и жизненных ценностей, причем как осознаваемых, так и неосознаваемых.

Что касается *типов взаимодействия*, то следует отметить, что в психологии и педагогике обычно рассматривают три типа взаимодействий: объект-объектный, субъект-объектный и субъект-субъектный (Ковалев, 1991; Перовский, 2010 и др.) Проведенный нами анализ взаимодействий, реализуемых в разных направления экологической психологии, показал, что применительно к системе «человек — окружающая среда» необходимо говорить, по крайней мере, о *шести базовых типах*

*экопсихологических взаимодействий*: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, включающий в себя субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2004, 2007). Речь идет о шести базовых типах, потому что взаимодействия в системе «человек — природная среда» могут быть представлены и другими типами, производными от указанных шести базовых типов. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное (например, релаксационное) психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, то речь должна идти о квазиобъект-квазисубъектном взаимодействии между человеком и природной средой, так как лес выполняет квазисубъектную роль, а человек — квазиобъектную.

Первоначально указанные базовые типы взаимодействия были обнаружены нами на материале экопсихологического анализа взаимодействий между компонентами системы «человек — природная среда», вследствие чего они получили название «экопсихологические взаимодействия». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют универсальный (образно говоря, топологический) характер, так как не зависят от вида среды. И потому эта типология вполне применима для анализа взаимодействий человека с разными видами окружающей среды, то есть для разных отношений «человек — окружающая среда», а также для анализа коммуникативных межличностных и межиндивидуальных взаимодействий (Панов, 2004, 2007; Экопсихологические исследования, 2009). В качестве иллюстрации и в дополнение к вышеприведенному примеру экопсихологических взаимодействий с природной средой ниже представлены еще три примера такого взаимодействия: с образовательной средой, межличностного взаимодействия в профессиональной среде социономического вида и межиндивидуального взаимодействия в межвидовой группе «человек — домашнее животное».

## **9.2. Примеры применения экопсихологических типов взаимодействия для анализа средовых, межличностных и межиндивидуальных взаимодействий**

### ***9.2.1. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — образовательная среда»***

*Объект-объектный* — когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет сугубо формальный характер. Взаимодействие между «учащимся» и «образовательной средой», как компонентами отношения «учащийся — образовательная среда», характеризуются отсутствием активной позиции по отношению друг к другу и в этом смысле объектностью с обеих сторон. Соответственно, учебная ситуация не требует от учащегося проявления собственной познавательной или иной активности.

*Объект-субъектный* — когда «учащийся», занимая пассивную позицию, подчиняется требованиям и воздействиям со стороны «образовательной среды» и тем самым принимает позицию объекта воздействий с ее стороны — в частности, в форме *педагогического воздействия* со стороны педагога или воздействий других субъектов образовательной среды. Вследствие активной роли образовательной среды как

компонента отношения «учащийся — образовательная среда» она выступает в роли субъекта или квазисубъекта подобных взаимодействий<sup>4</sup>. Учебная ситуация провоцирует учащегося на так называемую ситуативную активность, в отличие от надситуативной (Петровский, 2010), то есть активность реактивного и репродуктивного типа, диктуемую указанным воздействием и подчиненную ему.

*Субъект-объектный* — когда образовательная среда (учреждения или в виде конкретной учебной ситуации) выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны учащегося (возможно, совместно с педагогом). А сам учащийся, естественно, выступает в качестве субъекта указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. Но эти действия воспроизводят то, что «он уже умеет» делать. И потому такая активность, преобразуя образовательную среду (в конкретном случае — учебную ситуацию), имеет уже надситуативную направленность, но все еще в репродуктивной форме.

*Субъект-субъектный* — когда компоненты системы «учащийся — образовательная среда» активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга:

а) *субъект-обособленный* — когда каждый из компонентов отношения «учащийся — образовательная среда» занимает и практически реализует активную позицию по отношению к другому как объекту своей активности, воздействуя на него, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность этого другого, вследствие чего диалог или иная форма коммуникативного взаимодействия (общности, «встречи») между ними оказываются невозможными. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже неприятия друг друга, и поэтому она провоцирует у учащегося ситуативную активность репродуктивного типа;

б) *субъект-совместный (иначе называемый полисубъектный)*, когда взаимодействие между компонентами отношения «учащийся — образовательная среда» имеет формат совместного действия и носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д. Исходя из этого, субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «учащийся — образовательная среда» строится, учитывая субъектные особенности этого другого субъекта (ценности, установки, способы действия и т. п.). Однако подобный учет интересов другого не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Система «учащийся — образовательная среда» представляет собой в этом случае пространство полисубъектного взаимодействия.

---

<sup>4</sup> Естественно возникает вопрос: при каких условиях «образовательная среда» может выполнять функции субъекта. Если речь идет о других людях как субъектах образовательной среды, представляющих ее социальный (коммуникативный) компонент, то понятно, что образовательная среда при этом может выступать в роли своеобразного совокупного субъекта по отношению к учащемуся. Однако и пространственно-предметный компонент образовательной среды тоже может оказывать психогенное влияние на учащегося, выполняя при этом квазисубъектную функцию. То же самое можно сказать и о технологическом компоненте образовательной среды, психогенное влияние которого может как стимулировать творческую активность учащихся, так и препятствовать ее проявлениям и даже приводить к нарушениям психологического и соматического здоровья (Панов, 2007).

Полисубъектного в том смысле, что каждый из взаимодействующих субъектов может преследовать в этом взаимодействии свои собственные цели, отличные от целей других взаимодействующих с ним субъектов. В частности, это может быть ситуация, когда учащийся преследует цель сдать экзамен хотя бы на «удовлетворительно», а педагог — сформировать у учащегося базовые понятия по сдаваемому учебному предмету. Как ни парадоксально, но в данном случае мы имеем дело с проявлением надситуативной активности репродуктивного вида, поскольку каждый из компонентов остается тем же, чем он был до начала подобного взаимодействия;

в) *субъект-порождающий*, когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер, поскольку подчинено единой цели, достижение которой невозможно без объединения ее субъектов в некую субъектную общность. В свою очередь это требует от ее субъектов взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их присвоения (интериоризации и экстериоризации) и, следовательно, изменения своей субъектности. В качестве примеров можно привести коммуникативно-распределенные учебные среды (Рубцов, 1996), групповые методы обучения по системе «Эльконина–Давыдова» и по системе междисциплинарного обучения (Шумакова, 2004), методы групповой психотерапии (Вачков, Дерябо, 2004) и т. п. Важно отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются порождение субъектности единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия. Понятно, что в данном случае учебная ситуация стимулирует у учащегося проявление надситуативной активности продуктивного характера.

### **9.2.2. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — профессиональная среда социономического вида»**

В профессиях социономического вида, построенных на работе с людьми (педагоги, нотариусы, врачи и т. п.), экопсихологические типы взаимодействия часто принимают форму коммуникативного взаимодействия. Так, применительно к ситуациям общения нотариуса с клиентами позиция нотариуса в диаде указывается первой, и типы экопсихологического взаимодействия выглядят следующим образом:

- *объект-объектный тип* имеет место в тех случаях, когда взаимодействие в системе «нотариус–клиент» имеет сугубо формальный характер и проявляется пассивно-ролевой позицией каждого из участников этого взаимодействия (и в этом смысле *объектностью*) обеих сторон;
- *объект-субъектный тип* взаимодействия отмечается в тех ситуациях, когда нотариус занимает пассивную позицию (позицию объекта) при обсуждении дела клиента и, по сути, подчиняется требованиям, которые предъявляет к нему клиент;
- *субъект-объектный тип* взаимодействия имеет место в случаях, когда нотариус активно воздействует на клиента, занимающего позицию объекта, пассивно принимающего воздействие со стороны нотариуса;
- *субъект-субъектный тип* взаимодействия (см. ниже а, б, в) отмечается в ситуациях, когда компоненты системы «нотариус–клиент» активно взаимодействуют



друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга:

а) *субъект-обособленный тип взаимодействия* отмечается в тех случаях, когда и нотариус, и клиент занимают активную позицию, пытаясь убедить другого в необходимом ему решении проблемного вопроса, но при этом не учитывают и не принимают во внимание мнение (субъектность) другой стороны, вследствие чего диалог между ними оказывается невозможным. Каждый в споре остается «при своем мнении», поэтому собственно конструктивного взаимодействия между ними не получается;

б) *субъект-совместный тип взаимодействия* имеет место, если взаимодействие между нотариусом и клиентом носит характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия, подчиненного достижению определенной цели, выполнению общей задачи и т.д. Воздействие одного участника диалога на другого в системе «нотариус–клиент» строится здесь, принимая во внимание особенности этого другого участника как полноценного субъекта (его ценности, установки, способности действия, психическое состояние и т.п.), однако подобное отношение к другому участнику диалога не предполагает и не требует изменения своей собственной субъектности;

в) *субъект-порождающий тип* предполагает, что взаимодействие в системе «нотариус–клиент» приводит к взаимному изменению исходной позиции каждого из участников диалога, подчиненному нахождению приемлемого для обеих сторон решению нотариального вопроса. Следует отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются становление единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого действия.

### **9.2.3. Взаимодействия в малой группе в контексте эконсихологических типов взаимодействий**

Исходя из вышеизложенных позиций эконсихологического подхода к развитию психики, малая группа должна рассматриваться как такая форма психического бытия, которая, как и любая форма бытия, проходит стадии «самопорождение–самосохранение–саморазрушение». В совокупности эти стадии представляют собой онтологический процесс формопорождения, в основе которого лежит образование анизотропных отношений, что было теоретически и экспериментально показано на материале порождающих процессов восприятия (Миракян, 2010; Панов, 2004; и др.).

В этих исследованиях образование анизотропных отношений происходит между элементами рецепторного поля отражательной системы (зрительной, осязательной, слуховой) (там же). Применительно к малой группе в социальной психологии анизотропные отношения складываются между индивидами, образующими малую группу. Для простоты и примера рассмотрим в качестве микрогруппы диаду. Микрогруппа при этом эксплицируется в качестве бытийной формы существования, точнее — осуществления, межличностного взаимодействия (принцип

формопорождения). Это означает, что от традиционно гносеологического подхода к изучению формирования и развития групп мы, опираясь на методологический принцип формопорождения, переходим к онтологическому рассмотрению социальных и межличностных взаимодействий.

Принципиальное отличие гносеологической парадигмы от онтологической в данном случае заключается том, что в рамках гносеологической парадигмы индивиды, составляющие микрогруппу (диаду) изначально противопоставлены друг другу. Они противостоят друг другу в логическом плане также как противостоят друг другу субъект и объект в гносеологическом отношении «субъект-объект», что соответствует субъект-объектному, объект-субъектному и субъект-обособленному типам экопсихологических взаимодействий.

В контексте же онтологической парадигмы микрогруппа, как и любая «форма бытия», должна пройти стадии (само)порождения, (само)сохранения и (само)разрушения (смерти, т.е. перехода в иную форму бытия) — это принцип формопорождения. В этом смысле микрогруппа представляет собой онтологического субъекта (полисубъекта) порождения и развития новых психологических качеств (свойств) составляющих ее индивидов как со-субъектов такого взаимодействия. Необходимым условием для того, чтобы индивиды превратились в со-субъектов совместной деятельности и тем самым образовали (породили) микро-группу как совокупного онтологического субъекта является такое взаимодействие между индивидами, которое происходит в условия наличия между ними некоего единства, общности (интересов, места проживания, места рождения, способа удовлетворения потребностей) одновременно с наличием у них таких различий, которые не разрушают эту общность, но вместе с тем позволяют им «обмениваться» действиями, способами удовлетворения потребностей, эмоциями, мыслями и т.д. Нетрудно заметить, что в данном случае речь идет о субъект-порождающем типе взаимодействия между членами складывающейся микрогруппы. Это как сообщающиеся сосуды — пока есть различие в уровнях, есть движение жидкости из одного в другой. Или, необходимым условием для возникновения (течения электрического тока) выступает наличие общности (поле или проводник) и одновременно разности потенциалов между точками этого поля (проводника). Как показано в работах А.И. Миракяна (2010), две одинаковых формы бытия (явлений, объектов, субъектов) не могут создать (породить) отношения и тем самым создать нечто новое как новую форму бытия. Они могут образовать только количественное отношение, позволяющее абстрагироваться от их качественной специфики и количественно оценивать (что их две, а не одна).

Однако, когда качественные различия в микро-группе «уравняются», исчезает анизотропное (со)отношение между ними, которое является причиной и условием для порождения и существования микро-группы как онтологического субъекта совместного существования. И тогда микро-группа распадается, потому что исчезает (вследствие удовлетворенности) потребность во взаимном общении и взаимодействии, что соответствует объект-объектному типу взаимодействий. Но составлявшие эту микрогруппу индивиды уже изменили свою субъектность благодаря взаимодействию между собой, так как психические новообразования порождаются «в зазоре» между взаимодействующими субъектами психической реальности и затем интериоризируются партнёрами по этому взаимодействию (например, в ситуации психотренинга, или групповых методов обучения).

Субъект-совместный тип взаимодействий лежит в основе такой микрогруппы, члены которой объединяют свои усилия и субъектные различия для достижения принимаемой ими общей цели, создающей из них единость.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что экопсихологический подход к развитию психики позволяет изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах средового и группового взаимодействия, с позиции единых методологических оснований, несмотря на различие в предметном содержании этих видов психической реальности. В частности, рассматривать и изучать с позиции единых — экопсихологических — позиций даже такие проявления психики, которые образуются и проявляют себя, в том числе, в межвидовом взаимодействии человека и животного. В последующих главах остановимся на этом более подробно.

## Глава 10 ПОРОЖДЕНИЕ СИМВОЛИЧЕСКОГО БЫТИЯ АРХИТЕКТУРНОЙ СРЕДЫ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД<sup>1</sup>

### 10.1. Представление о символическом бытии архитектурных пространств

**Ж**изнь современного, особенно городского, человека протекает преимущественно в среде, которая может быть охарактеризована как совокупность архитектурных пространств<sup>2</sup>. Всеохватывающий пространственно-временной масштаб архитектурной среды заставляет нас задуматься о сложном характере ее взаимодействия с сознанием, в котором она отражается (или, скажем иначе, состояния которого она порождает). Утверждение о наличии духовного содержания в архитектуре никогда не встречало убедительных возражений. Более того, оно все чаще находит отражение во внимательном отношении (со стороны как творца, так и субъекта восприятия) к контексту, этикету к историческим традициям, в диахронном характере используемых композиционно-художественных средств организации архитектурных пространств.

Говоря «символическое бытие архитектурных пространств», мы тем самым принимаем, что символ здесь выступает (по Лосеву, 1995, с. 15) в роли функции действительности: а) он есть ее отражение; б) он может подвергаться «мыслительной обработке»; в) он является орудием «переделывания действительности» (включая самого человека).

Символ, как и человек, является объектом исследования разных научных дисциплин: философии, психологии, семиотики, психоанализа, теории архитектуры, искусствоведения и др. В данном случае символ рассматривается нами именно как объект психологического исследования, то есть архитектурные символы, их восприятие, понимание, присвоение индивидом как познавательным и социокультурным субъектом. Анализ философской и психологической литературы по проблеме символа (Г. Гегель, А.Ф. Лосев, С.Л. Франк, П.А. Флоренский, Э. Кассирер, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский, А.М. Коршунов, В.В. Мантатов, Л.В. Уваров, Р. Ассаджоли, К. Юнг и др.) показывает, что исходным моментом определения символа является действительность *человеческого бытия*, смысловым отражением которой он и выступает (Федоров, 1999). Причем отражательно-смысловой характер символа предполагает включенность в процесс символического бытия интенционального акта сознания, основывающегося на тождестве означаемого (архитектурного пространства) и означающего (интерпретируемого образа). Именно это тождество и выступает порождающим началом символа. Интерпретационные моменты «встроены» в структуру *индивидуального* опыта переживания символики

<sup>1</sup> По публикации: Панов, Федоров, 2001.

<sup>2</sup> Мы будем понимать архитектурное пространство как часть реального пространства мира, организованную системой доминирующих антропогенных и модифицированных техническими средствами природных объектов в некое художественно осмысленное образование.

пространственной среды, и наличие у субъекта восприятия знаний о символах порождает у него индивидуальное отношение к воспринимаемому, способствует возникновению личностных смыслов.

Исследователи проблемы символа настойчиво подчеркивают, что «символ» никогда не является данностью действительности, но ее заданностью, ее порождающим принципом (А.Ф. Лосев), то есть следует говорить о символе как элементе психической реальности, *порождаемой во взаимодействии индивида с визуальной (архитектурной) средой*.

Оперирование символом предполагает не реконструкцию денотата, а ситуацию понимания. Зачастую индивид не отдает себе отчета в том, что он находится в «силовом поле символа», по выражению М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского (1997), и символ не становится сознательным мотивом его поведения. В результате весь процесс символического бытия ограничивается бессознательным уровнем, что, по мнению Юнга, отдает современного человека «во власть психической преисподней». Отказываясь воспринимать символизм окружающей среды, мы утрачиваем свою эмоциональную «бессознательную идентичность» с Природой; считаем, что свободны от суеверий, но при этом до опасной степени утрачиваем свои духовные ценности (Федоров, 1999).

Выраженные в архитектуре культурные символы веками сохраняют многое из своей первоначальной нуминозности, наглядно проявляя синхронизм структурного и символического в эволюции архитектурных пространств. Принятие символического бытия пространства может не только расширить сферу возможных состояний сознания человека, но и послужить естественным способом примирения внутрипсихических оппозиций. Определяющим моментом здесь является представление системы «индивид — символизм среды» как совокупного субъекта, реализующего в своем становлении закономерности бытия мира в синергетическом плане. Уже на непосредственно-чувственном уровне восприятия пространственная среда влияет на структуру компонентов сознания субъекта восприятия (перцепции, мышления, эмоций, памяти, воли), выполняя тем самым некую информационно-ценностную и побудительно-управляющую роль (Федоров, 1997). Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, В.К. Вилюнас, Т.М. Буякас, О.Г. Зевина) указывают на возможность преобразования общечеловеческих ценностей в личностные, используя категорию *переживания*, что позволяет «пользоваться всяким человеческим опытом так, чтобы его смысл перетекал в нас, чтобы тем самым мы дарили человечество» (Мамардашвили, 1991). Т.М. Буякас и О.Г. Зевина (1997), основываясь на работах К. Дюркхайма и его коллег по «Школе экзистенциально-инициальной терапии», исследовали возможность присвоения символа в результате интенсивного и устойчивого сосредоточения на нем (путем выполнения определенных двигательных, тактильных, графических и других действий с символом). К схожему заключению приводит и анализ работы с символом архетипического ряда «гора-храм», выполненной С. Спилбергом в фильме «Близкие контакты третьего рода» (Федоров, 1999).

Можно предположить, что речь идет не просто об устойчивом сосредоточении на символе, но и о включении дополнительного психологического действия, в соответствии с концепцией П.Я. Гальперина (1957) о поэтапном формировании умственных действий в ходе интериоризации и свертывания внешних предметных действий во внутренние, ментальные действия. При этом ориентировочная основа символической деятельности индивида характеризуется:

а) существенной неполнотой, так как архитектурное пространство выступает в символическом плане как структура «заряженная бесконечным рядом проявлений» (А.Ф. Лосев);

б) высокой мерой обобщенности, но не абстрактной, а возвращающей нас к обобщаемым пространственным структурам, вносящей в них смысловую закономерность;

в) поливариантностью извлекаемых символических значений.

Таким образом, о символическом бытии архитектурных пространств можно говорить лишь тогда, когда символическое значение среды не только воспринято субъектом на перцептивном, эмоциональном, интеллектуальном уровнях сознания, но и антиципирует интеграцию этих уровней в единое психическое состояние, трансцендентное по характеру, а потому обеспечивающее преобразование структур индивидуального сознания (включая личностные ценности) в направлении их приближения к социокультурным, общечеловеческим и духовным ценностям. Символизм архитектурных пространств выступает как устойчивая духовная целостность, осознаваемая поколениями как ценность, понимание которой требует не только заинтересованного отношения, но и нравственной чистоты субъекта восприятия.

Таким образом индивид и архитектурное пространство выступают по отношению друг к другу как условие и средство изменения другого. Процесс их взаимодействия зависит от организации пространственной среды, ее идеальных форм (образов и понятий, представленных в сознании субъекта), а также архетипического содержания его бессознательного.

Это позволяет применить к проблеме символического бытия архитектурной среды представленный выше экопсихологический подход к развитию психики (экопсихология развития).

## 10.2. Архитектурная среда в контексте экопсихологии развития

Из определения экологической психологии (экопсихологии) и краткой характеристики основных направлений экологической психологии следует ряд общих положений, позволяющих зафиксировать общие методологические особенности изучения психики как объекта и предмета экопсихологии. А именно — экопсихология изучает не всякие психические явления (процессы, переживания и т. д.), а только те, которые, во-первых, происходят «в... условиях окружающей среды и во взаимодействии с ней» и, во-вторых, происходят «сами по себе», «без вмешательства исследователя», то есть согласно своей природе (Pavlik, Stapf, 1992). Последнее означает, что фиксируется онтологический аспект психического явления как предмета экопсихологического исследования, что в свою очередь позволяет нам говорить о психике как форме бытия.

Это принципиально важно, потому что означает постулирование субстанциональности исследуемого психического явления, то есть то, что ее развитие осуществляется не вследствие влияния внешнего воздействия, а вследствие того, что она содержит в себе источник своего собственного развития.

При таком определении проблема становления психического распадается на три проблемы: а) становление психического как ставшей реальности («бытие в действительности» по Аристотелю), б) как становящейся реальности (переход из «бытия в возможности» в «бытие в действительности») и в) как потенциальной, или проектируемой, реальности («бытие в возможности») (см. Миракян, 1992, 1999).

Дело в том, что психика как объект исследования всегда фиксируется в виде некоторой психической реальности (явления, процесса, состояния, сознания). Поэтому оказывается, что при данном подходе психика «в чистом виде», то есть в форме действительности, в реальности не существует, так как при такой логике она существует только как бытие в возможности. И в этом смысле — как «бытие в возможности» — психика не имеет собственного субъекта, потому что субъект, как реальность, принадлежит бытию в действительности. Субъект появляется только тогда, когда речь идет о становлении психического в форме некоторой реальности — психического процесса, состояния, сознания. И тогда в роли субъекта-носителя психического выступает не только человек, но и другие формы природного бытия (животное, растение), обеспечивающие в своем развитии становление психической реальности как формы бытия. С другой стороны, человек, как носитель психической реальности, является одновременно *субъектом развития психического* в разных формах его проявления — в виде психического процесса (восприятия, памяти, эмоционального переживания и т.д.), в виде психического состояния (как единства восприятия, переживания и поведения в определенной ситуации), в виде сознания (этнического, экологического и т.д.) и, возможно даже, в виде (?) ноосферы, хотя это требует дополнительного обоснования.

И наконец, с третьей стороны, в качестве субъекта, порождающего психическую реальность (из «бытия в возможности» в «бытие в действительности»), выступает не обособленный человек, а человек во взаимодействии с окружающей средой и, следовательно, зависящий от нее. И именно поэтому, в отличие от других психологических дисциплин, при эконсихологическом подходе психический процесс как таковой не может выступать в качестве объекта исследования, объектом исследования он может быть только во взаимодействии с другими, «окружающими» его формами бытия. С одной стороны, это внешнесредовые факторы в виде факторов пространственно-предметной, семейной, образовательной, духовной среды. С другой стороны, это внутреннесредовые факторы в виде психического состояния, личностных установок, ценностных ориентаций и тому подобных компонентов сознания, которые опосредуют в роли внутренних факторов осуществление и процесса, и состояния, и других психических образований.

Таким образом, исходным основанием и единицей анализа психического как объекта и предмета эконсихологии развития выступает система «человек — окружающая среда», а само психическое рассматривается в форме становящейся и в форме потенциальной (проектируемой) психической реальности. Причем психика в качестве объекта исследования рассматривается как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром в системе «человек — окружающая среда» (в этой главе будем говорить более коротко: «индивид—среда»). В качестве предмета исследования эконсихологии развития выступает становление психической реальности во взаимодействии человека со средой в виде психических процессов, психических состояний и сознания человека. Благодаря деятельности человека общеприродные принципы бытия, как принципы становления психической реальности, обретают индивидуальную форму самореализации в виде психического процесса, психического состояния и/или сознания и даже, возможно, ноосферы.

В частности, реализуя в своей деятельности общеприродные принципы бытия субъект-объектный, субъект-субъектный или субъект-порождающий типы

взаимодействия с окружающим миром и с самим собой, человек (индивид, группа и т. д.) обретает способность быть субъектом той или иной деятельности и того или иного типа сознания, в том числе этнического, экологического и, что важно в данном случае, символического, а также субъектом процесса своего развития.

В рамках такого — экопсихологического — подхода к развитию психики и сознания, как высшей формы ее развития, архитектурная среда может выступать для психики индивида как 1) факт, 2) фактор, 3) условие и 4) средство. Это создает такой контекст отношения «индивид — архитектурная среда», который поможет нам представить, как может происходить порождение символического бытия архитектурной среды.

### 10.3. Порождение символического бытия архитектурной среды

*Архитектурная среда как факт.* Сосуществование субъекта со средой не осознается им в плане взаимодействия (воздействия, влияния). Архитектурное пространство индифферентно, нерелевантно для индивида, его развития, деятельности и психического состояния. Это означает, что психологическим объектом исследования в этом случае может выступать только «индивидуальный» компонент отношения «индивид—среда». И потому «архитектурная среда» как средовой компонент системы «индивид—среда» не входит в объект или предмет экопсихологического исследования, поскольку исходным для экопсихологической парадигмы является наличие системы «индивид — среда».

*Архитектурная среда как фактор.* Исследователь осознает ее влияние на психику индивида (его сознание как высшую форму психической реальности), выделяет (абстрагирует) какой-либо параметр (свойство, значение) архитектурного пространства и постулирует его в качестве независимой переменной, оказывающей влияние на ту или иную сферу психики человека (эмоциональную, познавательную, духовную и пр.). Например, изучение влияния ограниченности жизненного пространства (кабина космического корабля, кубрик подводной лодки и т. п.) или депривационного аспекта (спелеологическая экспедиция, пребывание в сурдокамере и др.) на психическое состояние человека. При этом реализуется объект-объектная логика взаимоотношений между пространством (воздействующим фактором) и индивидом (принимаящим воздействие). Наиболее наглядно подобная логика реализована в психофизической парадигме, характерной для психологической экологии. Существенно отметить, что при таком подходе психика выступает в роли объекта, пассивно воспринимающего воздействие того или иного параметра пространственной среды. При этом «среда» понимается узко как заданность («имплицитная самость», по Миракяну, 1992, 1999) определенных, известных и, следовательно, уже отраженных в сознании пространственных форм и отношений, выступающих в роли отдельных средовых факторов.

*Архитектурная среда как условие предметной деятельности и поведения человека.* Индивид здесь выступает в роли субъекта восприятия и действия. Так, в начале 1950-х годов на месте снесенных трущоб в г. Сент-Луисе (США) был возведен жилой район Пррут-Айгоу. Нарочито монотонная среда, отражающая жесткое ограничение утилитарно необходимым, укрепляла сознание социальной неполноценности жителей нового района. Постоянные конфликты, бесконечные акты жесточайшей



агрессивности заставили муниципалитет Сент-Луиса, утративший контроль над районом, принять в 1972 году решение взорвать (!) постройки. По мнению социологов и психологов, характер архитектурных пространств Проут-Айгоу, несомненно, оказывал сильное влияние на сознание и поведение его жителей. Здесь мы имеем объект-субъектный тип взаимодействия в системе «индивид — архитектурная среда», причем в роли активного, субъектного (точнее, квазисубъектного) компонента в этой системе выступает именно «архитектурная среда», а «индивид» выступает в роли принимающего воздействие объекта, пассивно и неосознанно реагирующего на это воздействие.

Для дальнейших рассуждений здесь необходимо уточнить, что с методологической точки зрения понятие «субъект» здесь имеет двоякий смысл:

а) как активная реальность, противостоящая, воздействующая и преобразующая другую реальность, пассивно принимающую это воздействие или преобразование. Отношение «индивид — окружающая среда» тогда принимает следующие виды: «индивид как субъект восприятия — среда как объект восприятия», «индивид как объект воздействия — среда как (квази)субъект этого воздействия», «индивид как субъект действия — среда как объект этого действия»;

2) как носитель и реализатор предметной деятельности или психического процесса: например, человек как субъект деятельности, как субъект своего развития, субъект творчества т. д.

В первом смысле реализуется субъект-объектная логика взаимоотношений индивида и пространства, соответствующая гносеологической парадигме полагания объекта исследования, для которой характерна логически обособленная исходная данность и индивида как субъекта восприятия, и пространства как объекта восприятия (отражения и познания). При этом субъект и объект принадлежат, по аристотелевской логике, к «бытию в действительности», то есть уже существуют как ставшая реальность, как данность.

Во втором смысле субъект (и действительность в целом) изначально рассматривается как реальность становящаяся, саморазвивающаяся. Субъект является носителем таких принципов и закономерностей психических процессов, которые позволяют, вступая в процессуально-анизотропные отношения<sup>3</sup> с окружающей действительностью, порождать ее пространственно-временные и иные отношения, свойства, формы. Субъект в этом случае является субстанциональной частью бытия, реализующей в ходе своего становления пространственно-временных, биологических, психических, социальных форм бытия. А понятие «субъект» выражает онтологическую парадигму полагания объекта исследования, причем в качестве «субъекта» выступает в данном случае система «индивид — архитектурная среда».

Как было отмечено выше и используя уже упоминавшуюся аристотелевскую терминологию, можно сказать, что психика в качестве объекта и предмета теории, эксперимента и практики может рассматриваться двояко (как «бытие в возможности» и как «переход психического из бытия в возможности в бытие в действительности»). В первом случае объектом исследования являются принципы анизотропного отношения и формопорождения, выступающие как универсальные принципы

---

<sup>3</sup> Понятия анизотропности и анизотропного отношения как необходимые условия, обеспечивающие возможность порождающего процесса восприятия, введены А.И. Миракяном (1992, 1999, 2004), см. также тИРаздел 1.

самопорождения, самосохранения и саморазрушения психической реальности (психических процессов, состояний, сознания). Во втором случае в качестве объекта выступает психика (форма бытия, порождаемая в системном взаимодействии индивида со средой), где становление системы «индивид–среда» предстает как формирование целостного субъекта в качестве особой формы бытия.

*Архитектурная среда как средство* изменения психического состояния и формирования сознания определенного типа. Процесс порождения символа (имплицитно заключающего в себе некие общечеловеческие ценности) предстает в форме акта присвоения субъектом символического значения путем его преобразования из общечеловеческой ценности (по отношению к субъекту бытия в возможности) в ценность личностную (в бытие в действительности).

С точки зрения концепции порождающего восприятия и экопсихологического подхода к развитию психики и сознания человека присвоение символа должно включать в себя несколько уровней (этапов) психического отражения:

а) непосредственно-чувственный, на котором происходит порождение пространственной структуры (компонентами анизотропного отношения между субъектом и пространством являются зрительная система наблюдателя и архитектурное пространство);

б) эмоционально(аффективно)-опосредованный, на котором порождается эмоциональное отношение к порожденной пространственной структуре и архитектурным формам;

в) понятийно-опосредованный, на котором пространственная структура обретает рациональное, знаково-символическое значение;

г) личностно-опосредованный, на котором порождается личностное (субъективное) отношение к порожденным субъектом аффективно- и знаково-смысловым значениям данного архитектурного пространства;

д) духовно-опосредованный, на котором происходит порождение символического значения архитектурного пространства, порождаемого сознанием субъекта в таком взаимодействии с архитектурной средой, при котором происходит порождение единого субъекта (носителя) трансцендентального символического значения и, соответственно, символического бытия данного архитектурного пространства. При этом архитектурное пространство обретает субъективную (принадлежащую сознанию данного индивида) форму символического бытия, а сам индивид субъективирует, превращает это символическое бытие в структуру своего сознания.

В результате такого символопорождающего акта, после его завершения начинает происходить обратный процесс — процесс обратного, то есть символического, опосредования предшествующих уровней порождения значения воспринимаемого архитектурного пространства символическим значением его бытия. Речь идет о последовательном опосредствовании ранее порожденных личностно-, знаково- и эмоционально-смысловых значений единым символическим значением, имеющим общечеловеческую, наиндивидуальную и в этом смысле духовную природу. В итоге предшествующие уровни индивидуального сознания трансформируются в единое (интегральное) состояние, определяемое единостью для всех этих уровней, общечеловеческой ценностью (символической значимостью) данного архитектурного пространства, обретшей для данного индивида личностный смысл и превращенной (и тем самым — присвоенной) в личностную ценность.

## **Глава 11 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТАТУСА СИСТЕМЫ «ЧЕЛОВЕК – ЖИЗНЕННАЯ СРЕДА» (НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКИ НЕБЛАГОПРИЯТНОГО РЕГИОНА)<sup>1</sup>**

### **11.1. Актуальность и теоретические предпосылки**

**В** связи с общеизвестными процессами загрязнения окружающей среды экологически деформированная жизненная среда становится не вполне адекватной гено- и фенотипическим свойствам человека (Казначеев, 1980). Что касается России, то более 60 % ее населения (Гичев, 2002) проживает на экологически неблагополучных территориях или в регионах экологического неблагополучия (РЭН). Необходимость сохранения в условиях глобального экологического кризиса физических и психических возможностей человека, составляющих, по большому счету, основной ресурс развития любой страны, делает все более актуальной задачу анализа состояния здоровья и психики людей, которые длительное время испытывают воздействия такой экологически неблагоприятной природной среды.

Наиболее разработан в этом плане медико-биологический аспект проблемы влияния на человека экологически неблагополучной среды. Установлено, что разовые влияния экстремально «загрязненной» среды или хронические воздействия малых доз экологического «загрязнения» являются существенным фактором, оказывающим негативное влияние на физическое и психическое здоровье человека (Агаджанян, 1998; Амлаев, 1999; Боев, 1990; Вахрамеева, 1995; Вельтищев, Фокеева, 1996; Гичев, 2002; Говорин и др., 2003; Исаева, 2007; Ревич, 2007; Рудюк, 2005; Тимофеев-Ресовский, 1962 и др.).

Психологических же исследований, в которых специально изучаются показатели психической деятельности (в границах нормального развития) людей, длительное время проживающих на территориях экологического неблагополучия, явно недостаточно. При этом нельзя не обратить внимания на то, что даже эти немногочисленные исследования проводятся в рамках разных методологических подходов.

Первый подход, реализуемый преимущественно в психологической экологии, можно назвать монофакторным. Исследуется влияние отдельных «загрязнителей» физической среды (радиации различного генеза, сложных химических соединений и отдельных химических веществ, ряда металлов и т. д.) на отдельные сферы психики (Терещенко, 2002).

Другой подход, комплексный (многофакторный), имеет несколько вариантов: — анализируется влияние отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды на отдельные сферы психики, при этом рассматривается также роль социально-педагогических условий (Григорьев, Демина, 1995; Храбров, 2007);

---

<sup>1</sup> По публикации: Панов, Сараева, 2011.

- изучается влияние целостной, без выделения отдельных «загрязнителей», неблагоприятной природной (физической) среды, но на отдельные сферы психики, и вопрос о возможностях его социальной компенсации не обсуждается (Грищенко, 2005; Дзятковская, 1998);
- анализируется влияние отдельных «загрязнителей» природной (физической) среды, например повышенной радиации, на целостную психику в контексте социально-педагогических условий (Екимова, 2003);
- исследуется влияние целостной, без выделения отдельных «загрязнителей», неблагоприятной природной (физической) среды на отдельные сферы психики, учитываются социальные влияния (Михайлова, 2007; Суханов, 2005).

Несмотря на различия, указанные подходы характеризуются определенными ограничениями. Во-первых, имеет место абстрагирование от того факта, что природная (физическая) среда целостна, в ней не выделяются отдельные физико-химические составляющие, и вредные агенты никогда не действуют на человека изолированно. Это ограничение присуще как монофакторному, так и первому и третьему вариантам комплексного подхода. Во-вторых, влияния природной среды рассматриваются без учета влияния среды социальной (монофакторный подход и второй вариант комплексного подхода). В-третьих, вследствие целостности психики в ней невозможно разграничить сферы, подверженные и неподверженные влиянию экологического неблагополучия окружающей среды.

Следствием разнородности методологических позиций исследователей, обусловленных и оправданных конкретными задачами, являются разные, порой противоречивые, результаты, по-разному представляющие факторы, «мишени», степень и последствия негативного влияния экологически неблагоприятной среды.

Не подвергая сомнению значимость проведенных исследований, перспективу преодоления указанной теоретико-методологической и эмпирической разнородности мы видим в такой реализации принципа системности, которая позволила бы строить изучение последствий длительного воздействия экологически неблагоприятной жизненной среды в единстве трех позиций: а) на состояние психики в целом; б) рассматривая окружающую среду как среду жизненную, то есть как сопредставленность не только природных, но и социальных факторов и условий; в) во взаимодействии человека с его жизненной средой, то есть в контексте системного отношения «человек — жизненная среда». Такая постановка проблемы и исходные предпосылки ее исследования заставляют нас обратиться к экопсихологическому подходу к развитию психики человека (Панов, 2004, 2011).

Опираясь на этот подход, в качестве исходных теоретических предпосылок эмпирической части исследования состояния психики людей, родившихся и постоянно проживающих на экологически неблагоприятных территориях Забайкальского края, были приняты следующие позиции.

Природная (физическая) среда человека целостна. В реальной жизнедеятельности в ней не выделяются отдельные физико-химические составляющие. Установить влияние на человека конкретного «загрязнителя» можно, только поместив испытуемого в лабораторные условия. Но и тогда это ничего не скажет о том, что в реальности происходит с психикой под его воздействием, ибо в реальности вредные агенты никогда не воздействуют на нее изолированно.

Психика человека целостна, поэтому в ней невозможно разграничить области, подверженные и не подверженные влиянию экологического неблагополучия жизненной среды. В силу системного своего характера вся она, на всех своих уровнях, — объект таких влияний.

Помимо природной (физической) среды в окружающую среду человека входит среда социальная, которая также оказывает свое влияние, будучи способной компенсировать или усилить негативные последствия воздействия на психику экологических «загрязнений». Как необходимые условия и факторы психического развития и жизни человека, природная и социальная составляющие окружающей среды неразрывно связаны, и потому вслед М. Черноушек (1989) и Г.А. Ковалевым (1993) в данном случае более корректно говорить о жизненной среде проживания и развития человека, при этом отдавая отчет в том, что, как бы ни были хороши социальные условия существования человека, экологическое неблагополучие природной ее составляющей неизбежно деформирует жизненную среду в целом. В свою очередь, это потребовало определить соотношение между природным и социальным факторами, «вклад» каждого из них в единое воздействие на состояние психики человека, живущего на территориях экологического неблагополучия. Определение специфики соотношения влияний природной (физической) и социальной среды на состояние психики людей в регионе экологического неблагополучия являлось самостоятельной задачей исследования.

Состояние психики людей, проживающих в регионе экологического неблагополучия, следует рассматривать как результат отношений между компонентами системы «человек — жизненная среда». Каждый из указанных компонентов, в свою очередь, представляет собой сложноорганизованную систему (подсистему).

Когда необходим анализ влияния на психическую активность именно природных средовых условий территорий проживания, то показатели психической деятельности отдельных индивидов малоинформативны, потому что одни из них отражают, например, конституциональные особенности, а другие — какие-то иные индивидуально-специфические свойства (Сараева, 2010). И лишь на популяционном уровне (уровне населения) различия в индивидуальных характеристиках сглаживаются, — тогда появляется возможность увидеть общие тенденции в состоянии психики совокупности людей, что важно для достижения прогностических целей в регионах экологического неблагополучия. Поэтому эмпирически исследование такого рода должно быть направлено на анализ состояния психики не отдельных индивидов, а совокупного ее субъекта — населения, которое постоянно проживает на экологически неблагополучных территориях.

Популяционный метод изучения психической деятельности совокупностей людей не является новым. О некоторых особенностях психики населения на радиационно зараженной территории пишут психофизиологи (Чернобыль: радиационная психофизиология ... , 1997). В качестве примера можно также привести социально-психологические исследования (Андреева, 2001; Парыгин, 1971; и др.), но объектом интереса в этих исследованиях было влияние только социальной среды. Исследование генотип-средовых отношений на уровне популяции используется в психогенетике (Малых, Егорова, Мешкова, 2008; Равич-Щербо и др., 1988; и др.), а выводы затем переносятся как на генеральную совокупность, так и на отдельных людей. Но процессы, происходящие в психике людей на экологически неблагополучных

территориях, не характерны и для генеральной совокупности. Они касаются состояния психики населения именно регионального масштаба, что необходимо учитывать. При этом, хотя изучалось состояние психики населения конкретного экологически неблагополучного региона — Забайкальского края, он рассматривается как модель многих экологически неблагополучных территорий России, где длительные влияния деформированной жизненной среды приводят к ухудшению природного обеспечения оптимального состояния психики человека.

Изменение субъекта исследуемой психической реальности, в роли которого рассматриваются не отдельные индивиды, а населяющая территорию общность людей, потребовало от нас применения иного, чем при анализе индивидуальных показателей, метода работы с эмпирическими данными, а именно — метода популяционно-ориентированного анализа. С этим связано ограничение и данной работы: ее результаты на отдельного, и тем более конкретного, индивида могут быть перенесены лишь как вероятные. Это означает, что выявляются только популяционные стигматы в психике. Что же касается показателей состояния психики конкретного человека, то мы не можем утверждать, что они обусловлены именно влиянием экологически неблагополучной жизненной среды, а не его индивидуальными или иными особенностями психического развития.

## **11.2. Понятие о психологическом статусе населения и об экпсихологическом статусе системы «человек — жизненная среда»**

В эмпирическом плане состояние психики человека в условиях длительного влияния экологического неблагополучия целесообразно оценивать по уровню психической активности населения, которая проявляется во взаимодействии с жизненной средой. Изучение психической активности человека связано с необходимостью применения понятия, которое позволило бы обозначить ее состояние. Состояние обозначается словом «статус» (Ожегов, 1960). Для фиксации состояния биологической активности человека используется понятие «биологический (физиологический) статус» (Солонин и др., 2002), конкретизированное в понятиях «гормональный статус» (Кошмелева, 2003), «иммунный статус» (Перковская, Зубович, 1998) и т. д. Для определения состояния и итогов социальной активности человека применяется понятие «социальный статус». Исходя из этого, целесообразно состояние психической активности человека обозначить аналогичным понятием «психологический статус».

Будучи междисциплинарным, понятие «психологический статус» используется в медицине, психофизиологии (Экология человека: Словарь-справочник, 1997), патопсихологии (Лебединский, 1985), нейропсихологии (Семенович, 2005), в психологии развития (Психологический статус ... , 1991), в общей психологии (Ганзен, 1984). Однако чаще всего оно применяется для обозначения состояния психики как таковой, рассматриваемой вне жизненной среды и вне принципа системности.

Между тем понятно, что, характеризуя состояние психической активности, психологический статус не может быть отражением и результатом только внутренних процессов и состояний человека. Он не является и только функцией внешней среды. Психологический статус характеризует состояние психики

человека, обусловленное влиянием конкретных условий жизненной среды, и поэтому его следует использовать для характеристики состояния не только психики человека как компонента системы «человек — жизненная среда», но состояния данной системы в целом. В этом смысле можно сказать, что психологический статус — это интегральная характеристика психики человека, которая фиксирует ее состояние, обусловленное взаимодействием данного индивида с его жизненной средой. И в то же время она выступает и как эконсихологическая характеристика системы «человек — жизненная среда», которая отражает ее состояние по показателям психической деятельности населения, проживающего на данной территории, то есть в границах данной жизненной среды как компонента указанной системы. Образно выражаясь, «психологический статус населения» и «эконсихологический статус системы “человек — жизненная среда”» представляют собой две стороны одной медали, фиксируя и демонстрируя результаты длительного влияния жизненной среды на состояние психики населения, проживающего на данной территории.

Психологический статус человека имеет сложную многомерную структуру, в котором отношениями иерархии связаны психофизиологический, психический и личностный уровни, характеризующие психическую активность человека в различных аспектах взаимодействия с жизненной средой. Параметры психофизиологического уровня представлены умственной работоспособностью человека, выступающей в качестве интегральной характеристики общей активации психической деятельности. Данный параметр включает в себя большой комплекс показателей мнестической деятельности, внимания, утомляемости и других. Параметры второго (психического) уровня представлены совокупностью показателей развития интеллекта как системного образования, обеспечивающего внутриспсихическую интеграцию и связи со средой, адаптацию к ней. Некоторые эмоционально-личностные свойства представляют параметры высшего (личностного) уровня психологического статуса. Показатели этих уровней отражают состояние психики в целом в условиях длительного влияния экологически неблагоприятной жизненной среды (Сараева, 2010).

Вышеизложенное определило основную цель данного исследования — теоретически обосновать и эмпирически показать изменение состояния психики человека, постоянно проживающего на экологически неблагоприятной территории, по параметрам его психологического статуса как системной характеристики системы «человек — жизненная среда» и интегрального показателя психической активности.

Предметом настоящего исследования, в первую очередь, служили последствия влияния на психику людей «загрязнений» природной (физической) среды. Но вычленив, выявить эти влияния, установить факт воздействия и действительную роль именно фактора экологического неблагоприятия природной (физической) среды можно только путем сопоставления двух факторов — природного («загрязнения» физической среды территории) и социального.

Уточним, что термином «природный фактор» обобщенно обозначались влияния природной (физической) среды, термином же «социальный фактор» — влияния среды социальной в самом широком понимании последней как совокупности социально-экономических, образовательных, культурных и других условий жизни человека.

Существование реальных отличий в социально-экономических, образовательных, культурных и других условиях социальной среды городских и сельских территорий исследования (в городах, особенно краевом центре, они были лучше, богаче, содержательнее, чем в селах), давало основание говорить о возможности социальной компенсации негативного влияния экологических «загрязнений» природной (физической) среды.

### **11.3. Эмпирическое исследование психологического статуса детского населения экологически неблагоприятных территорий Забайкальского края**

Эмпирическая часть исследования проводилась на территориях, отличающихся по условиям жизненной среды, природной (физической) и социальной. Это город Чита, административный, экономический и культурный центр Забайкальского края, имеющий значительно «загрязненную» физическую среду (внутри города выделены отличающиеся по степени «загрязнения» микрорайоны); города Краснокаменск, Балей — районные центры с кризисной степенью «загрязнения» физической среды, а также ряд сел Балейского района.

Контрольное исследование было проведено на единственной в регионе (кроме северных) территории, которую эксперты назвали экологически чистой, — в поселке Красный Чикой (районный центр) и селах Красночикойского района. Было проведено исследование также в Дивногорске — экологически чистом городе районного значения Красноярского края.

Необходимость популяционно-ориентированного анализа данных потребовала особого дизайна выборки исследования. Исследуемой совокупностью являлось детское население Забайкальского края. Выбор именно детского населения для проведения исследования обусловлен тем, что на детях легче обнаружить влияние жизненной среды. Детская психика находится в процессе становления, а потому наиболее чувствительна к средовым влияниям. У детей нет контакта с производственными вредностями, но существует привязанность к месту проживания. Выбор детей младшего школьного возраста для целей основного этапа исследования определяется тем, что психические процессы с началом обучения переживают период интенсивного формирования, получая необходимую для этого социальную, образовательную стимуляцию. В то же время многие мозговые и другие биологические структуры, обеспечивающие психическую деятельность детей, находятся еще в процессе созревания, будучи особенно сензитивными к воздействиям среды физической.

В целом объем выборки составлял 3133 человека, что позволяет говорить о ее репрезентативности в отношении детской популяции края. Ниже, из-за ограниченности объема статьи, данные по этой выборке будут представлены частично. Изучались дети дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов. Все дети родились и проживали на территориях исследования. Возрастной, половой состав выборочной совокупности детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях, также отвечал принятым стандартам репрезентативности.



Исходя из теоретико-методологических предпосылок, дизайн эмпирического исследования предполагал выделение двух уровней независимых переменных — влияние на психику природной (физической) и социальной составляющих жизненной среды. Условная количественная мера влияний определялась в соответствии с объективными характеристиками физической и социальной среды конкретной территории. Уровни были заданы градиентом факторов (природного и социального). Для этого перед началом исследования на основе консультаций со специалистами-экологами и изучения экологической документации был определен условный градиент природного фактора — степень «загрязнения» физической среды территории. Он устанавливался в соответствии с такими критериями, как содержание «загрязнителей» в физической среде территории (по ПДК — предельно допустимым концентрациям) и число индикаторных патологий и экологозависимых состояний у населения. Согласно градиенту факторов территории исследования были «проранжированы» и по степени экологического «загрязнения» физической среды, и по уровню социального развития.

Это позволило сопоставить градиенты обоих факторов и показатели психологического статуса детей, проживающих на территориях. Сопоставления осуществлялись по схеме, часть которой представлена в табл. 1.

Таблица 1

**Варианты сопоставления показателей психологического статуса детей**

№	Средовой фактор	Сопоставляются:	
1	«Загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий (городов и сел)	Показатели детей из «чистых» территорий (городов и сел)
Предполагаемые результаты: результаты отличаются			
2	«Загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий с высоким социальным статусом (городов)	Показатели детей из «чистых» территорий с высоким социальным статусом (городов)
Предполагаемые результаты: результаты отличаются			
3	«Загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий с низким социальным статусом (сел)	Показатели детей из «чистых» территорий с низким социальным статусом (сел)
Предполагаемые результаты: результаты отличаются			
4	«Загрязненность» физической среды	Показатели детей из «грязных» территорий с высоким социальным статусом (городов)	Показатели детей из «чистых» территорий с низким социальным статусом (сел)
Предполагаемые результаты: результаты сходные			

Данная особенность исследования позволила, условно отделив влияние природного фактора от влияния фактора социального, определить «вклад» каждого из них в системную детерминацию состояния психики человека, их соотношение.

В эмпирической части исследования использовались опросные и тестовые методы, метод наблюдения. Тестовый метод получения данных представлен методическим комплексом, включающим три блока (табл. 2).

Проводился популяционно-ориентированный анализ получаемых данных. Результаты подвергались обработке с помощью методов математической статистики. Определялась достоверность различий данных: применялись критерии:  $\Phi^*$  — угловое преобразование Фишера, U — Манна–Уитни. Были построены графики эмпирических интегральных функций распределения.

## Методики диагностики параметров психологического статуса детей

	Внимание			
	Корректурная проба	Таблицы Шульте	Таблицы Крепелина (для подростков)	Тест Тулуза-Пьерона
Умственная работоспособность	Память			
	10 слов (по А.Р. Лурии)		2 группы по три слова (по А.Р. Лурии)	
	6 фигур (по А.Р. Лурии)			
	Утомляемость			
	Теппинг-тест (по Е.П. Ильину в модификации Е.Н. Дзятковской)			
	Межполушарный перенос информации			
	Пробы переноса информации разной модальности (по Э.Г. Симерницкой)			
Развитие интеллекта	Интеллектуальная деятельность дошкольников			
	МЭДИС – методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (Е.И. Щербанова и др.)			
	Наглядно-образное мышление младших школьников			
	Цветные прогрессивные матрицы Дж. Равена			
	Словесно-логическое мышление младших школьников			
	Вербальные субтесты Л.И. Перселени и Л.Ф. Чупрова			
	Интегральный показатель «общие способности» (IQ), ряд «критических точек» интеллекта (А. Анастаси) подростков			
	Краткий отборочный тест (КОТ)			
	Общий, вербальный и невербальный интеллект младших школьников			
	Версия WISC-R теста Д. Векслера			
Эмоционально-личностные черты	Уровень тревожности			
	Детский вариант Шкалы явной тревожности (СМАС) в адаптации А. М. Прихожан		Детский тест тревожности «Выбери нужное лицо» Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен	
	Эмоциональные и личностные черты			
	Рисунок человека (К. Маховер)	Модифицированная методика самооценки психических состояний	Адаптированный модифицированный вариант детского личностного опросника Р. Кэттелла (Э. М. Александровская, И. Н. Гильяшева)	

Исследование показало, что существуют значимые отличия в умственной работоспособности детей основных и контрольных групп. Показатели умственной работоспособности детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически благополучных территориях. Уровень значимости отличий колеблется в пределах  $p < 0,08$  –  $p < 0,001$ .

В табл. 3 представлены результаты изучения мнестической деятельности 292 детей (основной этап исследования).

Из табл. 3 видно, что количество детей, имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, возрастает с увеличением градиента фактора «загрязненность» физической среды территории, на которой они проживают.

В результатах диагностики внимания у тех же детей (292) с помощью психофизиологического теста Тулуза-Пьерона (табл. 4) обнаружена та же тенденция.

По скорости и точности выполнения теста самое большое число детей с уровнем «патология», «слабая» выявлено в Балее – в кризисной экологической зоне. В отдаленном таежном поселке Красный Чикой, где дети развиваются в худших

Таблица 3

**Количество детей (в %), имеющих симптомы снижения мнестической деятельности, на территориях с отличающимися средовыми условиями**

Методики	Симптомы снижения мнестической деятельности	Экологически неблагоприятные территории		Экологически благоприятные территории	
		г. Балеи N = 45	г. Чита: Центральный, Ингодинский районы N = 133	г. Чита: мкр. Северный N = 77	п. Красный Чикой N = 37
10 слов	Трудности включения	45,3	28,9	23,1	7,2
	Истощаемость	23,5	13,0	6,2	3,6
	Колебания продуктивности	70,4	63,0	50,3	36,7
	Сужение объема памяти после интерференции	63,7	52,1	41,5	21,7
	Реминисценция	30,3	36,2	26,0	12,6
2 группы по 3 слова	Трудности включения	82,6	70,8	43,0	43,0
	Истощаемость	19,8	9,9	4,2	1,2
	Колебания продуктивности	54,7	39,2	28,8	15,9
	Сужение объема памяти после интерференции	65,0	52,0	41,3	20,5
	Реминисценция	29,8	30,1	24,9	11,8
6 фигур	Трудности включения	87,3	69,7	58,3	40,3
	Истощаемость	20,1	10,1	4,0	-
	Колебания продуктивности	42,3	28,8	18,4	8,0
	Сужение объема памяти после интерференции	70,5	54,1	42,7	24,3
	Реминисценция	28,4	17,0	12,0	7,8

Таблица 4

**Количество детей (в %) по уровням выполнения теста Тулуза-Пьерона на территориях с отличающимися средовыми условиями**

Уровни выполнения	Экологически неблагоприятные территории		Экологически благоприятные территории	
	г. Балеи	г. Чита: Центральн., Ингодинский районы	г. Чита: мкр. Северный	п. Красный Чикой
	Скорость выполнения теста			
Патология	26,0	17,0	4,5	3,8
Слабая	35,4	22,0	15,1	6,0
Возрастная норма	30,2	21,1	19,9	20,6
Хорошая	8,3	39,9	52,5	60,4
Высокая	-	-	8,0	9,2
	Точность выполнения теста			
Патология	32,0	20,5	-	-
Слабая	34,3	20,0	11,8	2,9
Возрастная норма	26,4	12,4	12	10,3
Хорошая	7,3	38,0	48,8	50,6
Высокая	-	9,0	27,4	36,2

социальных условиях, чем их сверстники из Балея и Читы, но зато в экологически «чистой» среде физической, самое малое число испытуемых с низкими уровнями работоспособности ( $p < 0,01$ ). По уровням «хорошая» и «высокая» скорость и точность выполнения теста показатели детей экологически благополучных территорий выше ( $p < 0,04 - < 0,01$ ).

Значимость отличий между школьниками в показателях высокой степени утомляемости варьирует от  $p < 0,01$  до  $p < 0,001$ . Столь же значимы отличия ( $p < 0,04$ ;  $p < 0,01$ ;  $p < 0,001$ ) в показателях низкой степени утомляемости.

Таким образом, в результате проведенного эмпирического исследования было установлено, что на психофизиологическом уровне психологического статуса, то есть в показателях умственной работоспособности детей, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях, выявлено отчетливое снижение психической активности:

- при выполнении мнестической деятельности у них чаще наблюдается истощаемость, значительные колебания объема перерабатываемой информации, трудности включения в деятельность и другие признаки сниженной умственной работоспособности;
- они уступают своим сверстникам из экологически благополучных территорий в концентрации, переключаемости внимания, скорости и точности выполнения заданий. У них ниже коэффициент устойчивости внимания, сильнее выражена истощаемость к концу выполнения заданий, снижен психомоторный темп.

Контрольные сопоставления показателей детей, родившихся и постоянно живущих в отличающихся природных и социальных условиях, проведенные согласно приведенной выше схеме, позволили установить следующее:

- показатели умственной работоспособности детей, живущих в п. Красный Чикой — экологически «чистой» территории с низким социальным статусом — выше показателей детей, живущих в городах Чита и Балея — территориях с более высоким социальным статусом, но экологически неблагополучных. Несмотря на то, что социальные условия в городах лучше, «загрязненная» физическая среда снижает результаты городских детей по сравнению с результатами их сельских сверстников;
- среди детей, живущих в сходных социальных условиях одного города, но районах с разной степенью «загрязнения» физической среды, более высокие показатели умственной работоспособности отмечаются у жителей экологически благополучной территории.

При отсутствии специальной психолого-педагогической работы с детьми более оптимальная социальная среда значительно «загрязненных» городов не может в полной мере компенсировать негативное влияние на умственную работоспособность деформированной природной (физической) среды.

Поскольку умственная работоспособность является условием и основой выполнения любой психической деятельности, снижение ее уровня лимитирует возможности других психических функций.

Углубленному изучению развития интеллекта детей, родившихся и проживающих на территориях с отличающимися средовыми условиями, посвящено исследование А.А. Суханова (2007)<sup>2</sup>. Выборку той части названного исследования, данные

<sup>2</sup> Выполнено под совместным руководством В.И. Панова и Н.М. Сараевой.

которого приводятся здесь, составили 253 ребенка младшего школьного возраста. Подтверждено существование достаточно выраженной тенденции к снижению показателей интеллектуальной активности жителей экологически неблагополучных территорий. Несмотря на то, что на данном уровне психологического статуса эта тенденция проявляет себя более сложно, не столь явно, как в показателях умственной работоспособности, ее проявления зафиксированы при изучении различных аспектов интеллекта. Она обнаруживается в показателях развития интеллекта детей, проживающих на «загрязненных» территориях различного социального статуса.

В табл. 5 приведены данные основного этапа этой части исследования о количестве детей с нижненормативными показателями развития интеллекта по тесту Д. Векслера.

Таблица 5

**Количество детей (в %) с нижненормативными показателями интеллекта по тесту Векслера на территориях с отличающимися условиями жизненной среды**

Уровень развития интеллекта	Экологически неблагоприятная территория			Экологически благоприятная территория		
	Балей	Балейский р-н	Чита	Красный Чикой	Красночикийский р-н	Дивногорск
Общий интеллект						
Сниженная норма	17,8	32,0	15,4	6,0	3,9	0
Пограничный уровень	10,7	16,0	12,8	4,0	0	0
Вербальный интеллект						
Сниженная норма	19,1	28,0	12,8	8,0	19,2	0
Пограничный уровень	11,9	12,0	23,1	0	3,9	0
Невербальный интеллект						
Сниженная норма	22,6	16,0	15,4	8,0	3,9	3,5
Пограничный уровень	10,7	16,0	0	0	0	0

Очевидно, что детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») значительно больше, чем на территориях «чистых» ( $p < 0,07 - p < 0,01$ ), что свидетельствует о силе природного фактора. Социальный фактор заявляет о себе «внутри» территорий, сходных по градиенту фактора «загрязненность», но отличающихся по социальному статусу: сельские дети уступают городским.

Анализ усредненных интеллектуальных профилей детей, которые проживают в отличающихся условиях жизненной среды, показал, что у жителей «чистых» территорий значения практически всех субтестов выше значений жителей «загрязненных» территорий. Самые высокие показатели принадлежат жителям экологически «чистого» и благополучного в социальном отношении г. Дивногорска, хотя он уступает по социальному статусу г. Чите, где лишь результаты двух субтестов («понятливость» и «недостающие детали») выше, чем у их сельских сверстников из экологически «чистого» Красного Чикоя. Остальные результаты ниже: дети испытывают затруднения в определении понятий, анализе и синтезе, несколько снижены характеристики оперативной памяти и внимания. Снижение показателей развития

интеллекта во многом происходит за счет недостаточной работоспособности, более быстрой умственной истощаемости детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия.

Сравнительное исследование эмоционально-личностной сферы детей, родившихся и постоянно проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, выявило значимые отличия в показателях высокого уровня тревожности детей основных и контрольных групп. Число детей с высоким уровнем тревожности на экологически неблагополучных территориях более чем вдвое превышает число детей с таким же уровнем тревожности на «чистой» территории ( $p < 0,01$ ). С увеличением градиента «загрязненности» физической среды территории возрастает число детей с высоким и очень высоким уровнем тревожности. Самое большое число детей с высоким уровнем тревожности проживает в кризисном городе Балее. К тому же только здесь выявлены дети с пониженной тревожностью, у которых очень слабы предупредительные мобилизующие реакции. Результаты работы дают возможность говорить о том, что показатели крайних, полярных уровней тревожности детей — высокого и сниженного — при прочих равных условиях можно считать маркерами экологического «загрязнения» территории их проживания.

Обнаружена асимметрия показателей некоторых эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблагополучия, в частности — в показателях их усредненных личностных профилей (по тесту Р. Кэттелла). Частью значений профили жителей «загрязненных» территорий смещены вниз относительно профили жителей «чистых» территорий; при этом нельзя сказать, что данная тенденция резкая и заявляет о себе выраженными «падениями» показателей, выводящими детей за грань нормы. Показатели детей остаются в нормативных границах, но *смещаются к нижним границам нормы*. В усредненном личностном профиле детей, проживающих в условиях экологического неблагополучия, выделен комплекс черт, который свидетельствует об изменении состояния психики — снижении психической активности и на этом уровне психологического статуса. Сниженные значения ряда личностных факторов (открытости, развития интеллекта, независимости) в сочетании с показателями, отражающими меньшую энергичность, активность детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, образуют ядро личностных черт в их усредненном профиле. Именно в этих свойствах дети, живущие на различных территориях экологического неблагополучия, сходны между собой, по ним они отличаются от детей — жителей «чистой» территории. Показатели названных факторов изменяются по мере возрастания степени «загрязнения» физической среды территории. В эмоционально-личностной сфере отличие статуса детей, проживающих на «загрязненных» территориях, от статуса жителей «чистых» территорий состоит не столько в содержательных, сколько в процессуально-динамических особенностях личностных черт.

Возможность выделения значимых отличий в показателях названных личностных свойств детей, проживающих в отличающихся условиях жизненной среды, дает основание говорить о том, что психологический статус коренных жителей экологически неблагополучных территорий имеет особенности и на высшем его уровне.

Таким образом, в исследовании эмпирически подтверждено существование тенденции к изменению состояния психики в виде общего снижения психической активности детского населения, родившегося и постоянно проживающего

на экологически неблагополучных территориях Забайкальского края. Тенденция проявляется в следующем:

- существуют достоверные отличия в показателях психологического статуса детей, проживающих на отличающихся по условиям жизненной среды территориях. Генеральное отличие заключается в смещении разноуровневых показателей психологического статуса коренных жителей «загрязненных» территорий, независимо от социального статуса последних, с границ так называемой «средней» нормы в нижненормативные диапазоны (в границы показателей «сниженной нормы», «ниже среднего уровня», «слабые», «пограничные»);
- практически все показатели умственной работоспособности (памяти, внимания, степени утомляемости) детей, проживающих на экологически неблагополучных территориях, независимо от социального статуса последних, ниже, чем у их сверстников, проживающих на экологически «чистых» территориях;
- детей с нижненормативными показателями развития всех видов интеллекта на «загрязненных» территориях (особенно при кризисной степени «загрязнения») достоверно больше, чем на территориях «чистых». С увеличением степени «загрязнения» природной (физической) среды территорий интеллектуальные показатели смещаются к нижним границам нормы, то есть представляют собой проявление сниженной нормы развития интеллекта;
- обнаружено проявление названной выше тенденции и на личностном уровне психологического статуса, в некоторых процессуально-динамических особенностях эмоционально-личностных свойств детей, живущих в условиях экологического неблагополучия: показатели детей остаются в нормативных границах, но смещаются к нижним границам нормы.

Социальная среда территории экологического неблагополучия может компенсировать длительное негативное влияние на психику населения «загрязненной» среды природной (физической), но при значительном возрастании «загрязнения» физической среды социальные воздействия оказываются недостаточными для полной компенсации ее влияния.

Поскольку показатели психологического статуса детей, проживающих на территориях с отличающимися условиями жизненной среды, значимо отличаются — у жителей экологически «загрязненных» территорий они ниже по всем выделенным параметрам, — то существование данной тенденции (дрейф показателей психологического статуса в диапазоны сниженной нормы как популяционный стигмат) можно считать индикатором длительного влияния на людей экологически деформированной жизненной среды. Показатели психологического статуса населения, проживающего на определенной территории, характеризуют состояние системы «человек — жизненная среда» с позиции влияния жизненной среды на важнейшие интеллектуальные, мнестические и другие параметры психики. И потому эти показатели могут рассматриваться в качестве маркеров эконсихологического статуса системы «человек — жизненная среда».

## Глава 12 **МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ: ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД<sup>1</sup>**

### **12.1. Межличностные отношения в студенческой группе в ракурсе экопсихологических типов взаимодействий**

**И**сследование развития личности в ходе межличностного взаимодействия в условиях малой группы требует учета средового контекста, который наиболее полно представлен в экологической психологии, рассматривающей психическое развитие в контексте системы «человек — окружающая среда». Анализ типов взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» в точки зрения активности-пассивности ее компонентов по отношению друг к другу позволил выделить шесть базовых типов экопсихологического взаимодействия, общих для взаимодействия человека в с разными видами окружающей среды (природная, образовательная, профессиональная), а именно: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и три субъект-субъектных типа взаимодействия — субъект-обособленный, субъект-совместный и субъект-порождающий (Панов, 2004, 2013). Э.В. Лидская, М.О. Мдивани и О.Г. Носкова (2009) успешно применили данную типологию экопсихологических взаимодействий к анализу коммуникативных взаимодействий в профессиональной среде на примере взаимодействия в диаде «нотариус—клиент». Этот опыт был использован М.В. Абориной (2010) с целью диагностики типов делового взаимодействия в системе «человек—человек». Однако в обоих этих случаях при анализе коммуникативных взаимодействий не учитывалось личностное отношение участников коммуникативного взаимодействия друг к другу. И это неслучайно, так как взаимосвязь и взаимовлияние типов коммуникативного взаимодействия и межличностных отношений остается мало исследованной как в теоретическом, так и практическом аспектах.

К настоящему времени осуществлено множество работ, в которых общение, как один из видов взаимодействия, и межличностные отношения анализируются обособленно друг от друга, в то время как они находятся в тесном сопряжении друг с другом (Основы социально-психологической теории, 1995). Особой проблемой при изучении взаимозависимостей общения и межличностных отношений является установление степени соответствия характера отношения и формы его выраженности в коммуникативном поведении человека.

Так, Г.М. Андреева пишет, что «во взаимодействии “даны” межличностные отношения, которые определяют как тип взаимодействия, который возникает при данных конкретных условиях (будет ли это сотрудничество или соперничество), так и полученный результат (будет ли это более или менее успешное сотрудничество)» (Андреева, 2010, с. 114). А.Л. Журавлев, рассматривая управленческое взаимодействие, считает, что психологические аспекты управленческих отношений (взаимоотношений) между субъектами и объектами управления предваряют

---

<sup>1</sup> По публикациям: Панов, Капцов (2012а, 2012б).



управленческое взаимодействие или возникают в его процессе (Журавлев, 2004, с. 67). То есть межличностные отношения являются основой взаимодействий, и между межличностными отношениями и типом коммуникативного взаимодействия (общения) существует взаимосвязь, однако анализ литературы показал, что эта зависимость остается мало изученной. Чаще всего понятия «взаимоотношения» и «взаимодействие» либо отождествляются, либо подменяются одно другим (Психологический словарь, 1996).

Изучение взаимосвязи межличностных отношений и взаимодействий начнем с рассмотрения их классификаций. Наиболее известными в психологии классификациями межличностных отношений являются предложенная Н.Н. Обозовым дифференциация отношений по глубине вовлеченности личности в отношения (знакомство, приятельство, товарищество, дружба, переходящие в интимно-личностные: любовные, супружеские, родственные) (Обозов, 2010, с. 104), и социометрический подход Я.Л. Морено (2001) дифференцирующий отношения, являющиеся сочетанием предпочтений, отвержений или индифферентных отношений.

В социометрическом подходе выделяется девять типов межличностных отношений (Обозов, 1990):

сбалансированные отношения:

- 1) индифферентные (безразличные) отношения (обозначаются условно 0 0);
- 2) взаимно положительные отношения (+ +);
- 3) взаимно отрицательные отношения (- -);

несбалансированные отношения:

- 4) положительные — безразличные отношения (+ 0);
- 5) безразличные — положительные отношения (0 +);
- 6) отрицательные — безразличные отношения (- 0);
- 7) безразличные — отрицательные отношения (0 -);
- 8) положительные — отрицательные отношения (+ -);
- 9) отрицательные — положительные отношения (- +).

Если рассматривать отношения условно отдельного человека (индивида) с другими людьми, то эти отношения, во-первых, предполагают актуализацию знания в образно-понятийной форме о личности того, с кем он вступает во взаимодействие, во-вторых, они несут всегда в себе тот или иной эмоциональный отклик партнеров на личность и, в-третьих, одновременно актуализируется определенное обращение с партнерами (субъектами) по общению (Основы социально-психологической теории, с. 103). Таким образом, межличностные отношения содержат три компоненты: когнитивную, аффективную и конативную (Мясищев, 2003).

Рассмотрение существующих классификаций межличностных взаимодействий начнем с работ В.А. Петровского, которым разрабатываются основы мультисубъектной теории личности. Взаимодействие индивидов в ней характеризуется как субъект-субъектное взаимодействие. Хотя субъект как индивид, характеризующийся целеустремленностью, не всегда является подлинным субъектом, то есть автором происходящего. Существуют наряду с существенными и «несущественные, случайные проявления активности, которые не являются изначально планируемыми и не оказывают никакого заметного влияния на процесс осуществления деятельности» (Петровский, 1996, с. 60). В этом случае действия индивида являются бессубъектными.

При взаимодействии двух индивидов факт выполнения одним человеком «воли другого», по мнению В.А. Петровского (там же), не может служить убедительным аргументом в пользу бессубъектности индивида, так как, во-первых, индивиды, принимающие к исполнению цели других людей, как правило, формулируют их по-своему, достраивают, доопределяют, руководствуясь своими ценностями, пропуская их сквозь призму своих установок, и т.п. Во-вторых, сам способ осуществления деятельности, заданной некоторой системой извне, обычно в значительной мере индивидуален и зависит от совокупности личностных характеристик человека. Перед нами феномен «интериндивидуальности» субъекта (там же, с. 66). Таким образом, согласно В.А. Петровскому, субъект-субъектные отношения, реализующиеся во взаимодействии, могут иметь «размытый» характер из-за того, что мера персонального вклада в целостный эффект деятельности не определена для обоих.

При рассмотрении типов взаимодействий Г.М. Андреева выделяет два основных вида взаимодействий. В первом случае это взаимодействия, способствующие организации совместной деятельности (тип — кооперация), а во втором — «расшатывающие» совместную деятельность (тип — конкуренция) (Андреева, 2010, с. 106).

В экологической психологии первоначально типы взаимодействия были обнаружены на примере анализа системы «человек — природная среда» или «человек — окружающая среда» (Панов, 2004, 2011). Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют топологический характер, то есть не зависимы от предметного содержания и вида окружающей среды. Поэтому они вполне применимы для анализа взаимодействия человека с другими видами окружающей среды, в том числе и в профессиональной среде социономического вида, когда принимают форму коммуникативных взаимодействий (Аборина, 2010; Лидская, Мдивани, Носкова, 2009; Панов, 2007; Экопсихологические исследования, 2009, 2011). Поскольку окружающая среда может оказывать активное психологическое воздействие на человека, а человек при этом вести себя пассивно, то окружающая среда выполняет квазисубъектную роль, а человек — квазиобъектную (Панов, 2013).

Еще раз рассмотрим *экопсихологические типы* коммуникативного взаимодействия (общения) в условиях малой группы (Панов, Никольская, 2011). Напомним, что критерием для выделения экопсихологических типов взаимодействия являются активность (инициативность), проявляемая субъектом взаимодействия — субъектная позиция, и реактивность (подчинение воздействию), проявляемая объектом взаимодействия — объектная позиция. В случае субъектного типа взаимодействия оказывается влияние на другую сторону, а в случае объектного типа — нет.

1. *Объект-объектный тип* имеет место в тех случаях, когда взаимодействие в диаде имеет сугубо формальный характер и проявляется пассивно-ролевой позицией каждого из участников этого взаимодействия (и в этом смысле *объектностью*) обеих сторон. Образующая ими малая группа носит формальный характер, не предполагающий активного воздействия на другого и тем более не предполагающий совместного действия. Взаимодействие сводится к формальному обмену информацией.

2. *Объект-субъектный или субъект-объектный тип* взаимодействия отмечается в тех ситуациях, когда одна сторона занимает пассивную позицию (позицию объекта) при общении, и, по сути, подчиняется требованиям, которые предъявляет к ней вторая сторона, выполняющая роль лидера (позиция субъекта). Причем

субъектная позиция одной стороны может иметь как конструктивную, так и деструктивную направленность по отношению к другой стороне.

3. *Субъект-субъектный тип* взаимодействия отмечается в ситуациях, когда обе стороны активно взаимодействуют друг с другом. Однако это взаимодействие тоже может иметь различные аспекты, сосуществующие и сменяющие друг друга или же, напротив, исключают друг друга, поэтому в рамках субъект-субъектного типа взаимодействия можно выделить следующие *подтипы*:

- *субъект-обособленный тип взаимодействия* отмечается в тех случаях, когда обе стороны занимают активную позицию по отношению друг к другу. Но, при этом, не учитывается и не принимается во внимание мнение и позиция (субъектность) другой стороны, вследствие чего диалог между ними оказывается невозможным. Каждая сторона в споре остается «при своем мнении», поэтому конструктивного взаимодействия между ними не получается. И по этой же причине в условиях малой группы такое взаимодействие оказывается деструктивным и повышает конфликтность в группе;
- *субъект-совместный тип взаимодействия имеет место*, если взаимодействие между сторонами носит характер конструктивного диалога и, в этом смысле, совместного действия, подчиненного достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д. Воздействие одной стороны диалога на другую строится, принимая во внимание особенности ее как полноценного субъекта (ее ценности, установки, способы действия, психическое состояние и т. п.), однако, подобное отношение к другой стороне не предполагает и не требует изменения своей собственности субъектности. Здесь мы имеем дело с устойчивой, хотя и в ограниченном промежутке времени, группой со сложившимся распределением субъектных ролей, подчиненной совместному решению какой-то проблемы. По этой причине такая малая группа выступает как совокупный (поли)субъект совместного действия (деятельности), которая распадется по мере завершения данного действия;
- *субъект-порождающий тип предполагает, что* взаимодействие приводит к взаимному изменению исходной субъектной позиции каждого из участников диалога, подчиненному нахождению приемлемого для обеих сторон решению обсуждаемого вопроса. В этом случае мы имеем дело с процессом образования малой группы, которая в своем становлении обретает качества и способность быть совокупным субъектом совместно-распределенного действия. Следует отметить, что порождение субъектности такой малой группы проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются становление единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из со-субъектов этой малой группы после завершения ее функционирования.

В связи с этим возникают два вопроса:

а) можно ли использовать принцип анизотропности, верифицированный на материале порождающего процесса восприятия (Раздел 1), для анализа порождения и динамики неформальных микрогрупп в структуре учебной группы студентов;

б) достаточно ли шести (базовых) типов эконсихологических взаимодействий для анализа межличностных взаимодействий в студенческой учебной группе.

## 12.2. Анизотропность студенческой группы как сочетание общности и различий психологических характеристик студентов

В исследованиях личностного развития студентов в условиях студенческой группы (Капцов, 2011а) показано, что внутриличностная неоднородность, в частности, аксиосферы обучающегося, может являться предикцией изменения некоторых его личностных качеств. Но более интенсивные изменения личностных качеств обучающихся происходят в результате взаимодействия с одноклассниками в рамках как учебной группы студентов, так и складывающихся внутри нее неформальных микрогрупп. В условиях межличностного взаимодействия начинает играть существенную роль *сочетание общности и различий психологических характеристик студентов (интеллектуальной, ценностно-мотивационной, волевой, коммуникативной и эмоциональной сфер)*, то есть в терминологии этой книги — межличностная и внутриличностная анизотропность психологических качеств студентов как социально-психологическая характеристика учебной группы. Ранее для обозначения указанной анизотропности (с целью интегральной оценки вклада социальной компоненты образовательной среды в развитие личностных качеств студентов) А.В. Капцовым (2011б) был использован термин «межличностная неоднородность» взаимодействующих членов группы.

Как уже было отмечено, в психологии впервые «анизотропность» как термин и как принцип применительно к процессам психического отражения был введен А.И. Миракяном (1995, 1999), а затем и его сотрудниками при исследовании психологических механизмов реализации принципа формопорождения в конкретных процессах порождающего восприятия (Миракян и современная психология восприятия, 2010; Панов, 1998, 2004 и др.). Напомним, что анизотропность определяется как «структурно-процессуальная общность (единость), содержащая в себе различие». Согласно этому принципу, необходимым условием возникновения порождающего процесса восприятия является структурно-процессуальная анизотропность зрительной системы, которая, расчлняя принимаемое воздействие на различающиеся относительно друг друга дискретные части, создает возможность для образования между ними *анизотропного отношения*.

Применительно к порождению простейшего психического акта отражения речь идет о такой отражательной системе, рецептивное поле которой имеет, по меньшей мере, два рецепирующих элемента, пространственно (структурно) дискретных и функционально неоднородных. Для наглядности можно представить попарную симметричность органов восприятия (два глаза, два уха и т.д.) или раздвоенный язычок у змеи.

Такое рецепторное поле расчлняет принимаемое воздействие на две дискретные части, которые создают анизотропность между состояниями элементов, принявших это воздействие. Поэтому между ними происходит образование анизотропного отношения, которое мы будем называть *структурным*. Наличие границы (как структурной, так и процессуальной) между противопоставленными друг другу рецепирующими элементами и в то же время их единость по отношению друг к другу естественно вводят двуединую симметрию между ними.

Завершение образования структурного отношения в данной пространственной позиции рецепторного поля означает завершение первого *микроакта* приема

воздействия, что вызывает изменение позиции рецепторного поля и начало следующего микроакта. Причем изменение позиции осуществляется тоже по симметрично-двуединому принципу.

Единость принимаемого воздействия и в то же время пространственно-временная дискретность первого и второго микроактов относительно друг друга создают процессуальную анизотропность последующего и предшествующего моментов приема воздействия. Это служит основанием для образования между ними *процессуального* анизотропного отношения, которое снимает дискретность микроактов и анизотропных отношений, создаваемую собственной дискретностью отражательной системы (структуры ее рецепторного поля и ее движений). Завершение процессуального, межмикроактного, отношения будет означать завершение *формопорождающего акта* — как акта образования структурно-процессуального анизотропного отношения, которое фиксирует идентичность и различие между состояниями рецепторного поля (зрительной системы в целом) в последующей позиции приема воздействия относительно приема воздействия в предшествующей позиции. Но порождение на непосредственно-чувственном уровне сосуществования идентичности и различия, сохраняющегося в разные моменты времени — это и есть *порождение пространственности*.

Если завершение данного акта требует более чем двух микроактов, то, в соответствии с симметрично-двуединым принципом, движения рецепторного поля приобретают такой колебательный («синусоидальный») характер, когда прием воздействия осуществляется в попарно-симметричных относительно друг друга позициях (для наглядности можно вспомнить колебательные движения язычка у змеи). В этом случае происходит постепенная ориентация — *центрирование* — центра рецепторного поля на ту часть воздействия, прием которой требует наибольшего времени для завершения формопорождающего акта. Собственные движения отражающей системы (или его рецепторного поля), обеспечивающие такое центрирование, соответственно, получают название *центрирующих движений*. При этом предшествующий(ие) микроакт(ы) выполняет роль своеобразного «апперцепирующего экрана», на фоне которого осуществляется каждый последующий микроакт. То же самое относится и к результатам (актам) образования структурно-процессуального отношения. Каждый предшествующий акт выполняет аналогичную опережающую функцию по отношению к последующему формопорождающему акту, что снимает их взаимную дискретность и порождает непрерывность (единость) «пространственности» принимаемого воздействия (Панов, 1998).

Рассмотрим возможность использования понятия и принципа «анизотропность» для характеристики межличностных взаимодействий в студенческой учебной группе, представляющей коммуникативную часть образовательной среды конкретной учебной группы.

В социальной психологии анизотропность межличностных взаимоотношений и взаимодействий, как явление, подтверждена многочисленными исследованиями выявленных типов взаимодействия и типов отношений отдельной личности со средой. Следовательно, межличностные психологические характеристики отдельной личности обладают анизотропностью как свойством изменять эти характеристики в зависимости от направления взаимодействия со средой.

Типы межличностных отношений, как наиболее исследованные в социометрической концепции, членов малой группы обладают анизотропностью, то есть каждый представитель группы к другим одногруппникам может проявлять различные отношения: симпатия, антипатия, безразличие, что позволяет выделить в результате девять типов межличностных отношений. Причиной анизотропности межличностных отношений, например, в студенческой группе являются сочетание сходства/различия ряда психологических характеристик (интеллект, ценности, потребности, мотивы, некоторые личностные качества) (Капцов, Прокофьева, 2007). Степень анизотропности межличностных отношений личности определяется степенью неоднородности его психологических характеристик с аналогичными характеристиками одногруппников.

### **12.3. Динамика микрогруппы в учебной группе студентов: гносеологический и онтологический аспекты**

Принцип анизотропности и образования анизотропных отношений наиболее разработаны на материале порождающих процессов непосредственного восприятия, в основе которых лежит образование анизотропных отношений между элементами рецепторного поля отражательной системы: зрительной, осязательной, слуховой (Миракян, 1999, 2004: Миракян и современная психология, 2010; Панов, 1998; Шукова, 2013). В нашем исследовании образование анизотропных отношений рассматривается как процесс, происходящий между индивидами, которые становятся со-субъектами (со-партнерами) микрогруппы как совокупного субъекта совместной учебной и досуговой деятельности. Микрогруппа при этом эксплицируется в качестве бытийной формы существования, точнее — осуществления, межличностного взаимодействия студентов (принцип формопорождения), то есть это уже онтологический подход к социальным и межличностным взаимодействиям.

Принципиальное отличие гносеологической парадигмы от онтологической в данном случае заключается том, что в рамках гносеологической парадигмы индивиды, составляющие микрогруппу (диаду) изначально противопоставлены друг другу. Они противостоят друг другу в логическом плане так же, как противостоят друг другу субъект и объект в гносеологическом отношении «субъект-объект».

В контексте же онтологической парадигмы микрогруппа, как и любая «форма бытия», должна пройти стадии (само)порождения, (само)сохранения и (само)разрушения (смерти, то есть перехода в иную форму бытия) — это принцип формопорождения (Панов, 2004). В этом смысле микрогруппа представляет собой совокупного (группового) онтологического субъекта (полисубъекта) порождения и развития новых психологических качеств (свойств) составляющих ее индивидов как со-субъектов такого взаимодействия. Необходимым условием для того, чтобы студенты-индивиды превратились в со-субъектов совместной деятельности и тем самым образовали (породили) микро-группу как совокупного онтологического субъекта является наличие между ними некоей единости, общности (интересов, места проживания, места рождения, способа удовлетворения учебных, досуговых или иных потребностей) одновременно с наличием у них таких различий, которые не разрушают эту общность и вместе с тем позволяют им «обмениваться» действиями, способами удовлетворения

потребностей, эмоциями, мыслями и т. д. Это как сообщающиеся сосуды — пока есть различие в уровнях, есть движение жидкости из одного в другой. Или — необходимым условием для возникновения (течения электрического тока) выступает наличие общности (поле или проводник) и одновременно разности потенциалов между точками этого поля (проводника). Две одинаковых формы бытия (явлений, объектов, субъектов) не могут создать (породить) анизотропное отношение и тем самым создать нечто новое как новую форму бытия. Соотношение гомогенных (однородных относительно друг друга) форм бытия и явлений могут образовать только количественное отношение, позволяющее абстрагироваться от их качественной специфики и количественно оценивать (что их две, а не одна). В отличие от этого и в соответствии с принципом анизотропности А.И. Миракяна, чтобы в процессе взаимодействия двух и более форм бытия образовалась новая форма бытия, эти взаимодействующие формы бытия должны находиться в анизотропном отношении друг к другу, то есть принадлежать некоей общности (единости) и в то же время отличаться друг от друга.

Исходя из этого, понятно, что как только качественные различия между членами студенческой микрогруппы «уравниваются» в процессах их межличностного взаимодействия, так исчезает и анизотропное (со)отношение между ними, которое является причиной и условием для порождения и существования микрогруппы, а также обусловленных этим изменений в личностном развитии ее членов (со-субъектов). И тогда микрогруппа распадается, потому что исчезает (вследствие удовлетворенности) потребность во взаимном общении и взаимодействии. Но составлявшие эту микрогруппу индивиды уже лично изменились, изменили свою субъектность благодаря взаимодействию между собой. Подобное использование принципа анизотропности для анализа динамики студенческих микрогрупп переводит наши рассуждения уже в трансцендентальную парадигму.

Резюмируя данный параграф, следует сказать, что внутрличностная и межличностная анизотропность психологических качеств субъектов коммуникативного взаимодействия приводит к сложным эффектам соотношения межличностных отношений и типов взаимодействия. В том числе становится понятным, что шести базовых типов эконсихологических взаимодействий недостаточно для описания коммуникативных взаимодействий в межличностных отношениях. Остановимся на этом подробнее.

#### **12.4. Дополнение типов эконсихологических взаимодействий межличностными взаимодействиями типа: субъект-несовместный, субъект-совместный-соглашение, субъект-совместный-сотрудничество**

Анализ случаев межличностного взаимодействия в условиях малой группы позволил выделить еще один подтип субъект-субъектных взаимодействий:

— *субъект-несовместный тип взаимодействия, в котором каждая сторона активно взаимодействует, но одна сторона противостоит воздействию со стороны другой, стремящейся к взаимодействию и поиску общих целей.*

Подводя итог вышеприведенному краткому анализу эконсихологических типов взаимодействий, межличностных отношений и коммуникативных взаимодействий, их соотношение может быть представлено следующим образом (см. табл. 6).

**Соотношение экопсихологических типов взаимодействий и межличностных отношений**

	Экопсихологические типы взаимодействий (В.И. Панов)	Тип межличностных отношений (Дж.Морено)	Тип взаимодействий (Г.М. Андреева)	Общность цели
1	Объект-объектный	Индифферентный 00		нет
2	Объект-субъектный	0 + 0 –		нет
3	Субъект-объектный	+ 0–0		нет
4	Субъект-совместный	+ +	сотрудничество	есть
5	Субъект-порождающий	+ +	кооперация	есть
6	Субъект-обособленный	– –	конкуренция	нет
7	Субъект-несовместный	+ – – +		нет

Поскольку в социометрическом подходе межличностных отношений существует еще одна координата — эмоциональная окраска отношений (положительная «+» или отрицательная «-»), то в некоторых типах взаимодействия находятся по два типа отношений. Из табл. 6 видно, что это присуще как субъект-объектным типам взаимодействия, так и одному подтипу субъект-субъектных взаимодействий (субъект-несовместный).

Необходимость введения дополнительного — *субъект-несовместного* — подтипа взаимодействий обусловлена, опираясь на Н.Н. Обозова (1990), несбалансированностью отношений между субъектами коммуникативного взаимодействия, когда одна сторона относится к другой положительно, а в ответ получает отрицательное отношение. По результатам социометрических исследований в студенческих группах первого курса относительное количество таких отношений наблюдается до 5% от общего количества (Психолого-педагогическое обеспечение ... , с. 192). Такой тип взаимодействий можно проиллюстрировать также на примере «нотариус–клиент» или «преподаватель–учащийся».

Например, субъект-несовместное взаимодействие наблюдается при доброжелательном отношении нотариуса к клиенту, желании ему помочь, но в силу ряда причин (коммуникативных барьеров, например, и т. п.) у клиента возникает отрицательное отношение к нотариусу, и подкрепленное не очень высокой культурой, оно приводит к обидам, требованиям дать то, что хочется, излишним подозрениям в том, что его хотят обмануть и т. д. Попытки переубедить друг друга чаще всего ни к чему не приводят (в рамках данного типа взаимодействий). Расставшись, клиент считает «некомпетентным» нотариуса, а нотариус находит оправдание неудаче в поговорке «не делай людям добра...».

Аналогичная ситуация возникает при взаимодействии в диаде «преподаватель–студент». Например, в случае экзамена, когда преподаватель задает дополнительные вопросы с желанием «вытащить» студента, этот студент нередко воспринимает такое поведение преподавателя отрицательно, как стремление «завалить» его. Справедливо и обратное, чаще всего у недостаточно опытных преподавателей при неудачном контакте с аудиторией возникает предвзятое отрицательное отношение к студентам, подчас с повышенной подозрительностью, ожиданием от студентов «каких-либо выходов», хотя со стороны студентов проявляется игривое, можно



сказать легкомысленное, зачастую переходящее рамки субординации, настроение подурчитя, весело провести время на занятиях, не желая ничего плохого по отношению к преподавателю.

Таким образом, изучение взаимосвязи межличностных отношений и типов коммуникативного взаимодействия показало, что между ними существует некоторая взаимосвязь, причем единой точки зрения на представление этой взаимосвязи у исследователей нет. Так, в работе М.И. Рожкова и Л.В. Байбородовой (2000) рассмотрены типы взаимодействий и соответствующие им межличностные отношения в педагогическом взаимодействии «учитель–ученик» (табл. 7).

Таблица 7

**Соотношение типов взаимодействий и межличностных отношений в образовательной среде (М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, 2000, с.43)**

	Тип взаимодействий	Отношения к интересам друг друга	Субъектность позиции при взаимодействии	Наличие осознанной общей цели
1	Индифферентность	нейтральное	С – С	нет
2	Опека	взаимно положительное	С – О	нет
3	Подавление	односторонне положительное	С – О	
4	Сотрудничество	взаимно положительное	С – С	есть
5	Диалог	взаимно положительное	С – С	нет
6	Соглашение	нейтральное	С – С	есть
7	Конфронтация	отрицательное	С – С	нет

Сравнительный анализ соотношений типов взаимодействий и межличностных отношений, приведенных в табл. 6 и 7, показывает, что, во-первых, в условиях педагогического взаимодействия «учитель–ученик» в силу специфики педагогической отрасли не допускается даже на теоретическом уровне объектная позиция учителя (точнее квазиобъектная), хотя отсутствует общность цели и демонстрируется нейтральное отношение к интересам каждой из сторон. Во-вторых, в классификации отношений сторон рассматриваются «отношения к интересам» (табл. 7), а не отношения к партнеру по взаимодействию (табл. 6), что, на наш взгляд, является более частным случаем.

В типах педагогического взаимодействия имеются отличия по сравнению с экпсихологическими типами. Так, авторы рассматриваемой работы (Рожков, Байбородова, 2000, с. 45) выделяют индифферентный тип взаимодействий, которому присущи «равнодушие, безучастность друг к другу. Этот тип взаимодействия в основном характерен для людей и групп, которые никак не зависят друг от друга либо плохо знают своих партнеров. Они могут участвовать в совместной деятельности, но при этом быть безразличными к успехам партнеров. Для такого типа характерна неразвитость эмоционального компонента, нейтральные формальные отношения, отсутствие взаимовлияния или несущественное воздействие друг на друга».

В то же время в педагогическом взаимодействии выделяется тип взаимодействия «соглашение», в основе которого «лежит договоренность взаимодействующих сторон об их роли, позиции и функциях в коллективе, в конкретной деятельности. Участники взаимодействия знают возможности и потребности друг друга, понимают необходимость договориться, скоординировать свои действия в целях

достижения положительного результата. В ряде случаев этот тип взаимодействия является наиболее эффективным и приемлемым, если, например, между взаимодействующими сторонами существует психологическая несовместимость, что вполне естественно. Заинтересованность в положительном результате работы, понимание необходимости вклада каждой стороны в общий итог побуждает партнеров договариваться» (Рожков, Байбородова, 2000, с. 44). Исходя из характеристики типа взаимодействия «соглашение» следует, что он близок, по сути, к экпсихологическому типу субъект-совместного взаимодействия. К сожалению, эти авторы не дают определения и описания сущности типа взаимодействия «сотрудничество», что не позволяет дифференцировать его с типом «соглашение».

Таким образом, даже из приведенного краткого анализа предлагаемого нами и существующего соотношения типов взаимодействий и межличностных отношений следует, что имеется ряд взаимосвязей, которые у различных авторов совпадают, например, «конкуренция» (Андреева, 2010), «субъект-обособленный» (Панов, 2004, 2013) и «конфронтация» (Рожков, Байбородова, 2000). В то же время только взаимно положительные межличностные отношения дают более широкую гамму типов взаимодействия и, следовательно, меньшее совпадение в понимании их у различных авторов, что требует эмпирического подтверждения или опровержения теоретических классификаций. Еще большее разнообразие взаимосвязей типов взаимодействий с межличностными отношениями наблюдается в случаях «несбалансированных» отношений.

## **12.5. Методика эмпирического исследования межличностных отношений и типов взаимодействий в студенческой группе**

Эмпирическая проверка существующих взаимосвязей межличностных отношений и типов взаимодействий представляет собой самостоятельную проблему экспериментальной психологии по нескольким причинам (Солсо, Джонсон, Бил, 2001; Социальная психология образования, 2005; Современная экспериментальная психология, 2011). Во-первых, отсутствуют психодиагностические методики и тесты, непосредственно оценивающие диагностический концепт «межличностное взаимодействие». Поэтому исследователи используют широкий арсенал экспериментальных методов, включая наблюдение, беседу, интервью (Аборина, 2001; Кондратьев, 2006; Лидская, Мдивани, Носкова, 2009 и др.), либо используют опросники и тесты для косвенного определения характеристик, взаимосвязанных либо с процессом, либо с результатом взаимодействия (Амельков, 2006). Сюда же относят и диагностические средства межличностных отношений, как психодиагностический конструкт межличностного взаимодействия. Из этого следует, что диагностика межличностного взаимодействия имеет высокую трудоемкость и в лучшем случае применяется на уровне исследования диадного взаимодействия.

Перенос эмпирических методов исследования на уровень взаимодействия членов малой группы значительно повышает трудоемкость и стоимость диагностики. Например, использование даже небольшого опросника для диагностики типов экпсихологического взаимодействия, состоящего из 8 пунктов (Аборина, 2001), в малой группе из 20 человек потребует каждому члену группы ответить на него

19 раз, что неприемлемо из-за высокой монотонии, поэтому нами был разработан экспертный метод оценки типа эконсихологического коммуникативного взаимодействия, рассмотренный ниже.

Во-вторых, серьезной проблемой исследования взаимосвязи межличностных отношений и взаимодействия является достоверность получаемых результатов. Причем речь здесь идет не столько об ограниченном уровне валидности экспериментальных методов, сколько о демонстрируемом типе взаимодействия, подлежащем исследованию. Сухов отмечает, что «в жизни имеют место случаи, когда человек в общении искусно имитирует форму какого-то отношения, хотя у него этого отношения фактически нет. И такой человек необязательно окажется лицемером. Чаще всего истинное отношение скрывается и при общении имитируется другое отношение совсем по другой причине. И причина эта — желание в глазах людей, чьим мнением мы дорожим, казаться лучше, чем мы есть на самом деле» (Основы социально-психологической теории, 1995, с. 107). В то же время следует отметить, что имеются профессии, например педагоги, тренеры, врачи, следователи, юристы и т.д., в которых без маскировки переживаемого отношения невозможно решать профессиональные задачи. Поэтому при выборе эмпирической выборки необходимо учитывать данный фактор и не использовать в исследовании случаи делового взаимодействия в рамках формальных групп.

Для пилотажного исследования нами были выбраны две студенческие группы (одна — инженерной специальности, численностью 27 человек, вторая — экономической — 22 человека), заканчивающие четвертый курс, общей численностью 49 человек. В качестве диагностической методики межличностных отношений использовалась социометрия непараметрической формы, то есть с неограниченным количеством выборов, как наиболее адекватная для диагностики неформальных отношений в группе (Реан, 1999).

Для диагностики типов эконсихологического коммуникативного взаимодействия был разработан экспертный метод, заключающийся в том, что испытуемые выступали в качестве экспертов своего типа коммуникативного взаимодействия (общения) с каждым членом учебной группы. Им предъявлялась следующая инструкция:

«Охарактеризуйте свое общение со студентами учебной группы. В бланке напротив ФИО каждого одноклассника поставьте цифру, означающую условный код типа общения в соответствии с приведенной ниже таблицей:

1 — общение носит с обеих сторон случайный и скорее вынужденный характер (например, попросить одноклассника передать тетрадь на другую парту или спросить на лекции не расслышанное слово и т.п.);

2 — общение носит односторонний характер: одна сторона активна и готова к взаимодействию, а другая сторона проявляет безразличие и формальность;

3 — общение с одноклассником неоднородно: то есть одна из сторон готова к общению и взаимодействию, а другая сторона отвечает противодействием и непониманием;

4 — общение часто носит взаимно конфликтный характер: одна из сторон допускает в адрес другой злые шутки, иронию, колкости, на что ей другая сторона отвечает тем же;

5 — общение сопровождается взаимным пониманием многих обсуждаемых тем, однако каждая из сторон знает, что нельзя обсуждать, чтобы не испортить отношений;

6 — общение с настоящим другом, доставляющее удовлетворение и не имеющее запретных тем для обсуждения».

Диагностика межличностных отношений и типа коммуникативного взаимодействия проводилась с интервалом не менее 2 недель. Результаты диагностики подвергались статистической обработке с использованием критерия согласия распределений  $\chi^2$  (Ермолаев, 2002).

## 12.6. Результаты эмпирического исследования межличностных отношений и типов взаимодействий в студенческой группе

Исходя из групповых социометрических индексов, структура взаимоотношений в двух исследуемых студенческих группах близка друг к другу. Групповая экспансивность в группе будущих инженеров по критерию направленности на совместную учебную деятельность составила 4,23, а в группе экономистов — 5,16, что является типичным для студентов IV курса (Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования, 2003, с. 192), хотя и находится в нижнем квартиле, и соответствует индексу групповой сплоченности соответственно 0,04 и 0,06. Это позволило нам рассматривать объединенные данные межличностных отношений двух групп вместе. Статистических различий между распределением типов коммуникативного взаимодействия по многофункциональному критерию Фишера также не обнаружено (при  $p < 0,05$ ).

В табл. 8 приведены относительные частоты проявления типов экопсихологического коммуникативного взаимодействия и межличностных отношений.

Таблица 8

### Относительное количество представленности экопсихологических типов коммуникативного взаимодействия и межличностных отношений в студенческой группе (направленность на совместную учебную деятельность)

	Тип взаимодействий (по В.И. Панову)	Кол-во, %	Тип межличностных отношений (по Дж.Морено)	Кол-во, %
1	Объект-объектный	32	Индифферентный 00	52
2	Объект — субъектный Субъект — объектный	2	0 +, + 0 0 —, — 0	41
3	Субъект — несовместный	1	+ —, — +	2
4	Субъект — обособленный	3	— —	1
5	Субъект — совместный	48	+ +	4
6	Субъект — порождающий	14	+ +	

Из табл. 8 видно, что в студенческой выборке экопсихологические типы коммуникативного взаимодействия и межличностных отношений представлены в различных соотношениях. Так, наибольшую долю среди всех типов коммуникативного взаимодействия составляют субъект-совместный и субъект-порождающий (в сумме 62 %) тип, в то время как в межличностных отношениях преобладает индифферентный тип (52 %), что в целом согласуется с общими тенденциями развития студенческой группы (Кондратьев, 2006; Социальная психология образования,

2005), которая приближается к своему естественному расформированию на пятом курсе.

Причина расхождения частот представленности субъект-совместного типа эконсихологического коммуникативного взаимодействия и взаимно положительных социометрических выборов, на наш взгляд, объясняется, во-первых, отсутствием функциональной взаимосвязи между типами межличностных отношений и коммуникативного взаимодействия, что требует отдельного рассмотрения, а во-вторых, неточностями психодиагностической процедуры, используемой в исследовании. Например, применение социометрической методики, как показали исследования (Карпушина, Капцов, 2009), не ограничивается лишь фиксацией аттракционных отношений типа симпатии-антипатии, как считают психологи (Кондратьев, 2009, с. 53). В социометрических выборах задействованы более сложные механизмы предпочтений, детерминированные сходством или различием когнитивной, психологической, ценностно-мотивационной и других сфер личности (Капцов, Прокофьева, 2007). Не случайно, по данным Ю.М. Кондратьева (2009, с. 58), взаимно положительные выборы студентов в аутосоциометрии подтверждаются лишь в 67 % случаях.

Рассмотрим более подробно исследование взаимосвязи типа межличностных отношений и коммуникативных взаимодействий. Следует отметить, что из возможных типов коммуникативного взаимодействия (табл. 8) при рассмотрении были исключены субъект-обособленный и субъект-несовместный типы в силу их малочисленности в эмпирической выборке. По аналогичной причине не рассматривались объект-субъектный и субъект-объектный типы коммуникативного взаимодействия, наличие которых было выявлено в ходе анкетирования испытуемых всего у 2 %, тогда как по данным социометрического исследования несимметричные межличностные отношения признали те же испытуемые в 41 % случаев. Одной из возможных причин столь значительного расхождения полученных результатов является, вероятнее всего, низкая валидность описания этого типа коммуникативного взаимодействия в анкете экспертного метода исследования.

Исследование степени совпадения типа межличностных отношений и типа коммуникативного взаимодействия как пересечения подмножеств показало, что взаимно положительные межличностные отношения студентов в 80 % случаях совпадают с субъект-совместным и субъект-порождающим типами коммуникативного взаимодействия, а вот среди индифферентных межличностных отношений доля объект-объектного взаимодействия не превышает 9 %, зато доля субъект-совместного типа коммуникативного взаимодействия среди испытуемых с индифферентными отношениями составляет 10,2 %.

Таким образом, субъект-совместный тип коммуникативного взаимодействия, как показано в эмпирическом исследовании, наблюдается при двух типах межличностных отношений партнеров по общению: при взаимно положительных и при индифферентных. Статистически с использованием критерия согласия распределений  $\chi^2$  Пирсона установлено принятие альтернативной гипотезы ( $\chi^2 = 8,53$  при  $p = 0,0035$ ), что свидетельствует о не случайности наличия среди испытуемых с субъект-совместным типом коммуникативного взаимодействия двух подтипов испытуемых с различными межличностными отношениями. Иначе говоря, эмпирически нами показано наличие взаимосвязи между типами коммуникативного

взаимодействия и типами межличностных отношений, отличающихся от взаимосвязей, приведенных в табл. 6.

Причиной полученного вывода является то, что в основу выделения типов коммуникативного взаимодействия были положены экопсихологические типы взаимодействий, в которых одним из оснований классификации являлась активность-реактивность сторон взаимодействия. При переносе экопсихологических типов взаимодействия на систему «человек–человек» появляется еще одна характеристика сторон взаимодействия, являющаяся также основанием для классификации, — это личностное отношение сторон к друг к другу. Именно такую классификацию используют авторы педагогических типов взаимодействия (Рожков, Байбородова, 2000).

Следовательно, для случая межличностного коммуникативного взаимодействия в системе «человек–человек» субъект-совместный экопсихологический тип взаимодействия разделяется на два типа межличностных отношений:

- *субъект-совместный-соглашение*, характеризующийся нейтральным отношением сторон друг к другу;
- *субъект-совместный-сотрудничество*, отличающийся от предыдущего подтипа наличием взаимно положительных отношений между сторонами.

*Глава 13 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ*  
**ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
ПРИ ИЗУЧЕНИИ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ  
СУБЪЕКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ  
ВОЕННОГО ВУЗА<sup>1</sup>**

**13.1. Конфликтность/неконфликтность коммуникативных  
(педагогических) взаимодействий между курсантами и педагогами**

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) к современному выпускнику предъявляются высокие требования по владению им целым рядом компетенций: инструментальных, интерактивных, системных. И это помимо профессиональных знаний и умений. К интерактивным компетенциям относятся умение работать в команде и взаимодействовать с членами команды, а также понимать и осуществлять действия, способствующие успеху команды, что требует, в том числе, владения психологическими и конфликтологическими методами коммуникативного взаимодействия.

Социально-коммуникативная компетентность выражается в умении «войти в коллектив» и работать в нем; способности к диалогу и разрешению конфликтов; умении находить решения в проблемных ситуациях; в коммуникативности и кооперативности; менеджменте отношений; умении адаптироваться; владении языком, красноречии (Гребнев, 2004).

В 2005 г. на небольшой выборке в 25 человек нами был проведен опрос выпускников пяти вузов г. Рязани на предмет владения ими основными компетенциями: умение работать на персональном компьютере на трех уровнях (редакторские, сетевые и профессиональные программы), знание одного или двух иностранных языков, владение основами маркетинга, психологическими и конфликтологическими методиками, менеджерскими навыками и др. В опросе приняли участие выпускники Рязанского военного автомобильного института, психологического факультета Академии права и управления ФСИН (АПУ ФСИН), инженерного факультета Рязанской государственной сельскохозяйственной академии, факультета электроники Рязанского государственной радиотехнической академии, Рязанского института (филиала Московского государственного открытого университета). Не вдаваясь здесь в проблему уровня владения компетенциями, в ходе опроса было установлено, что из всех выпускников рязанских вузов только выпускники психологического факультета АПУ ФСИН, для которых психология является основной специальностью, владеют психологическими и конфликтологическими методиками (Селезнева, 2005). Значительная роль конфликта в современной жизни человека, учебного подразделения, воинского коллектива, вооруженных сил, государства и общества требует поиска новых теоретических основ конфликтологии и прикладных исследований по развитию конфликтной компетентности в целях диагностики, профилактики и конструктивного разрешения конфликтов.

---

<sup>1</sup> По публикации: Панов, Селезнева, 2012.

В психологии конфликт определяется как «столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций, отдельно взятого эпизода в сознании, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанное с отрицательными эмоциональными переживаниями» (Краткий психологический словарь, 1986, с. 153).

Особо актуально тема конфликтной компетентности звучит для воинской среды и, в частности, образовательной среды военного вуза. Дело в том, что образовательная среда военного вуза по своему типу и направленности в терминах В.А. Ясвина (2001) характеризуется как карьерная среда активной зависимости (Селезнева, 2009). Это означает, что образовательная среда военного вуза создает определенные возможности для проявления активности ее субъектов (курсантов, преподавателей) и в то же время она предполагает высокую степень зависимости ее субъектов. Под «активностью» в данном случае понимается потребность в проявлении собственной инициативы, в целенаправленном достижении чего-либо, в отстаивании своих интересов, в актуализации внутреннего локуса контроля и т. п. «Зависимость» означает отсутствие или ограниченность свободы выбора, провоцирующие адаптивность поведения и внешний локус контроля. Данное сочетание разнонаправленных векторов — «активности», с одной стороны, и «зависимости», с другой стороны — выступает психологической причиной того, что воинская среда является средой повышенной конфликтности. Как пишет А.Я. Анцупов (2007, с. 247), «подчиненный в условиях Вооруженных сил слишком зависим от начальства, и поэтому конфликт является одним из немногих способов, с помощью которых он может защитить свои интересы».

Чаще всего в воинской среде конфликт возникает между командиром и подчиненным — от 71 до 84% (Анцупов, 2007), в образовательной среде военного вуза — между преподавателем и курсантом. Данный конфликт можно охарактеризовать как педагогический конфликт (Рыбакова, 2004), связанный со стремлением преподавателя утвердить свою позицию и проявлением протеста курсанта против несправедливого наказания, неправильной оценки его деятельности и поведения.

С позиций педагогического конфликта преподавателя военного вуза с его личностными и субъектными качествами можно рассматривать как одну из причин конфликтной ситуации. Его психологическая готовность к саморазвитию, установка на активное взаимодействие с другими субъектами образовательной среды служат важнейшим условием эффективного педагогического вмешательства в разрешение конфликтных ситуаций.

В исследованиях под руководством М.М. Кашапова (2011) установлена связь между оптимальным типом реагирования в конфликте и соотношением качеств личности в структуре ее конфликтной компетентности. Базовым в ее структуре признан рефлексивный элемент (субъективный локус контроля) как составляющая регулятивного компонента. Далее М.М. Кашапов (там же, с. 152) пишет: «Механизмы функциональной динамичности, реципрокности и психологического соответствия определяют особенности функционирования структуры конфликтной компетентности личности».

Таким образом, в современных условиях реформирования высшей военной школы на плечи преподавателя ложится дополнительная ответственность: ему



предстоит сделаться организатором безопасной образовательной среды с благоприятным психолого-педагогическим климатом, которая является фактором и условием развития личности и субъектности курсанта, воспитания его в духе познания смысла служения Отечеству.

Цель настоящей работы заключалась в изучении конфликтности/неконфликтности коммуникативных (педагогических) взаимодействий между курсантами и педагогами (как субъектами образовательной среды военного вуза) в контексте эконсихологических представлений о системном отношении «обучающийся — образовательная среда» и эконсихологических типах взаимодействия между компонентами этого отношения. При этом мы исходили из предположения, что творческая активность преподавателей гуманитарных дисциплин военного вуза выступает предпосылкой оптимального реагирования в конфликте, выведения конфликтных отношений на новый, конструктивный уровень.

Для исследования типов взаимодействия преподавателя с курсантами нами был использован эконсихологический подход к развитию психики (Панов, 2004, 2007, 2011). В рамках этого подхода под эконсихологическими взаимодействиями понимается такая совокупность взаимодействий человека с окружающей средой, которая выступает системообразующим фактором для объединения и развития «человека» и «окружающей среды» в системное отношение «человек — окружающая среда» или же, напротив, препятствует образованию такого системного отношения. Тип взаимодействия между компонентами указанного отношения определяется ролевой (субъектной или объектной) позицией каждого из его компонентов. В качестве базовых типов эконсихологического взаимодействия, в данном случае — в образовательной среде, выделяются следующие шесть типов:

- объект-объектный, когда взаимодействие в системе «учащийся — образовательная среда» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется пассивностью, и в этом смысле объектной ролевой позицией, с обеих сторон;
- объект-субъектный, когда учащийся, занимая пассивную позицию к процессу обучения, выполняет роль объекта воздействия (точнее — квазиобъекта) со стороны образовательной среды, — в частности, в форме *педагогического воздействия* со стороны педагога;
- субъект-объектный, когда образовательная среда выступает в качестве объекта восприятия, анализа, проектирования, экспертизы (оценки) со стороны педагога («педагог — образовательная среда, включая или не включая учащихся») или учащегося («учащийся — образовательная среда, включая или не включая педагогов») как субъектов указанных или иных активных действий по отношению к образовательной среде, ее компонентам и субъектам. При этом могут быть и более сложные отношения, когда, например, педагог кооперируется (объединяется) с учащимся в группового субъекта по отношению к образовательной среде, и тогда мы имеем дело с отношением «педагог + учащийся — образовательная среда»<sup>2</sup>, и т. д.;
- субъект-субъектный, когда компоненты системы «учащийся — образовательная среда» занимают активную ролевую позицию по отношению друг к другу.

<sup>2</sup> Это может быть, например, ситуация актуализации зоны ближайшего развития (по Выготскому) учащегося.

Однако это взаимодействие тоже может иметь различные типы, точнее — под-типы<sup>3</sup>:

а) *субъект-обособленный*, когда каждый из компонентов указанного отношения занимает активную позицию по отношению к другому, но не учитывая при этом и не принимая во внимание субъектность<sup>4</sup> другого компонента. Учебная ситуация носит характер взаимного непонимания и даже активного неприятия и отторжения друг друга;

б) *совместно-субъектный*, когда учащийся и педагог образуют группового (со-вокупного) субъекта совместного действия, а их межсубъектное взаимодействие друг с другом (как разными субъектами образовательной среды) имеет характер совместного действия, подчиненного достижению общей цели, но, в то же время, не требующего изменения собственной субъектности каждого из них;

в) *субъект-порождающий*, когда взаимодействие между учащимся и педагогом (опять же как разными субъектами образовательной среды) в системе «учащийся — образовательная среда» имеет совместно-распределенный характер (по В.В. Рубцову), подчиненный достижению единой цели и объединяющий учащегося и педагога в некую субъектную общность. Но это требует от них, как субъектов общей образовательной среды, такого взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, такого их присвоения (интериоризации и экстериоризации), которое приводит к изменению собственной субъектности каждого из них.

Исследование межличностных взаимодействий в студенческих микрогруппах, проведенное А.В. Капцовым (Панов, Капцов, 2012), опираясь на данные о несбалансированном типе взаимодействий (по Н.Н. Обозову), показало необходимость дополнения вышеуказанных шести базовых типов экпсихологического взаимодействия в студенческой среде седьмым типом — субъект-несовместным.

Примером субъект-несовместного взаимодействия преподавателя со студентом на экзамене является ситуация, когда преподаватель задает дополнительные вопросы с целью оказать помощь, дать подсказку отвечающему, а последний воспринимает это негативно, как стремление «завалить» студента. Встречается и обратное, чаще всего у преподавателей с малым стажем педагогической деятельности. При контакте с аудиторией у них возникает предвзятое отношение к студентам, чувство ожидания «каких-либо подвохов», в то время как со стороны студентов наблюдается всего лишь игривое, легкомысленное поведение, хотя зачастую и переходящее рамки субординации, желание весело провести время на занятии без каких-либо помыслов плохого отношения к преподавателю. Однако в целом доля субъект-несовместных отношений между преподавателями и студентами-первокурсниками невелика: всего 3–4 %.

Выбор педагогом субъектной или объектной ролевой позиции в процессе коммуникативного взаимодействия с курсантами от субъектности самого педагога. Субъектность мы понимаем в широком смысле — как проявление психической активности индивида в форме той или иной деятельности, в данном случае педагогического общения.

---

<sup>3</sup> Здесь необходимо отметить, что педагоги и педагогические психологи обычно ограничивают типы педагогического взаимодействия только двумя типами: субъект-объектным и субъект-субъектным, не придавая при этом внимания тому, что субъект-субъектное взаимодействие не обязательно имеет диалогический и тем более кооперирующий характер.

<sup>4</sup> Под субъектностью в данном случае понимается способность курсанта и преподавателя занимать активную — субъектную — позицию по отношению друг к другу.

### **13.2. Эмпирическое исследование субъектности педагога, моделей педагогического общения в контексте эконсихологических типов взаимодействий**

Для оценки субъектности педагога мы отобрали одноименный опросник Е.Н. Волковой и И.А. Серегинной (Волкова, 1998). Теоретическая модель субъектности педагога, разработанная Е.Н. Волковой (1998), включает в себя самосознание педагога как основополагающий компонент его субъектности, а также активность, свободу выбора и ответственность за него, осознание своей уникальности, принятие и понимание другого и саморазвитие. Самосознание педагога связано с отношением педагога к себе как субъекту собственной педагогической деятельности, отличается гибкостью Я-концепции, характеризующей личность как открытую систему, способную к непрерывным изменениям, совершенствованию, к активному взаимодействию с внешней средой. Вслед за Е.Т. Соколовой, В.В. Столиным, Д. Маейрсом, Э. Эриксоном следующей важной характеристикой самосознания Е.Н. Волкова называет целостность Я-концепции, обусловленную как согласованием когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов самосознания, так и адекватностью самооценок человека и оценок его другими людьми. В исследовании Е.Н. Волковой было выявлено, что сложность самовосприятия и позитивное самоотношение определяют готовность педагога к личностно ориентированному (в данном случае – субъект-субъектному) взаимодействию, а одномерность восприятия и негативное самоотношение педагога проявляется в увеличении количества прямых воздействий и оценочных реакций на уроке (т. е. субъект-объектных взаимодействий).

Согласно определению конфликта (Краткий психологический словарь, 1986) в различных типах взаимодействия преподавателей с курсантами разнонаправленные тенденции (направленность личности, принятие/непринятие другого, общность цели) и отрицательная эмоциональная окраска отношений будут способствовать возникновению конфликта.

В итоге теоретический анализ межличностных отношений в социометрическом и эконсихологическом подходах выявил следующее их соотношение (табл. 9).

Анализ указанных типов взаимодействия позволяет исходить из представления о том, что конфликтные ситуации возникают чаще всего при объект-субъектном, субъект-объектном и субъект-несовместном взаимодействии в силу их разнонаправленности, наличия отрицательной эмоциональной окраски и отсутствия общности цели, а также при субъект-обособленном взаимодействии из-за наличия отрицательной эмоциональной окраски и отсутствия общности цели. Это ярко продемонстрировано в табл. 9.

Учитывая, что главной детерминантой эконсихологических типов взаимодействий субъектов образовательной среды является модель педагогического общения, для изучения эконсихологических типов взаимодействия преподавателя с курсантами помимо экспертного метода мы использовали методику диагностики модели педагогического общения И.М. Юсупова (2004). Данная методика разработана на основе типологии моделей поведения преподавателя в общении со студентами на занятиях (Столяренко, 2003) и содержит шкалы, соответствующие моделям педагогического общения: гипорефлексивная, гиперрефлексивная, негибкого реагирования, авторитарная, активного взаимодействия.

**Соотношение экопсихологических типов взаимодействий и межличностных отношений (А.В. Капцов, В.И. Панов, 2012)**

Тип экопсихологических взаимодействий (по В.И. Панову)	Тип межличностных отношений (по Дж. Морено)	Тип взаимодействий (по Г.М. Андреевой)	Общность цели
Объект-объектный	индифферентный 0 0		нет
Объект-субъектный	0 + 0 –		нет
Субъект-объектный	+ 0 – 0		нет
Совместно-субъектный	+ +	сотрудничество	есть
Субъект-порождающий	+ +	кооперация	есть
Субъект-обособленный	– –	конкуренция	нет
Субъект-несовместный	+ – – +		нет

Согласно данной типологии педагог, использующий дикторскую модель «Мон-блан», отстранен от обучающихся, личностное взаимодействие и психологический контакт отсутствуют. Во взаимоотношениях обучающихся с преподавателем, практикующим неконтактную модель «Китайская стена», наблюдается произвольно и непреднамеренно возведенный барьер общения ввиду отсутствия желания к сотрудничеству с какой-либо стороны. Модель дифференцированного внимания «Локатор» основана на избирательных отношениях с обучающимися. В педагогическом общении преподавателя с гипорефлексивной моделью «Тетерев», который слышит только себя самого и не реагирует на слушателей, учебно-воспитательное взаимодействие поставлено формально из-за психологического вакуума вокруг педагога и практически отсутствует. Преподаватель с гиперрефлексивной моделью «Гамлет» озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Излишняя социально-психологическая чувствительность педагога, приводящая его к неадекватным реакциям на реплики и действия обучающихся, может оказаться причиной того, что бразды правления окажутся в руках обучающихся, а педагог займет ведомую позицию. Преподаватель с моделью негибкого реагирования «Робот» пытается дидактическими приемами и методами облегчить процесс понимания, усвоения знаний, одним словом осуществить фасилитацию, но недостаток психологических знаний особенностей студенчества, неучитывание постоянно меняющейся ситуации общения, психологического состояния обучающихся приводит к низкому эффекту социального взаимодействия. Во взаимоотношениях с обучающимися преподавателя, практикующего авторитарную модель «Я–сам», весь учебный процесс целиком фокусируется на педагоге, который выступает как главное и единственное действующее лицо, при этом практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. В модели активного взаимодействия «Союз» делается основной упор на дружеском взаимодействии с сохранением ролевой дистанции, возникающие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями (Столяренко, 2003).

Выбор методики И.М. Юсупова (2004) для диагностики экопсихологических типов взаимодействия преподавателей с курсантами обоснован тем, что структура

типологии моделей педагогического общения Л.Д. Столяренко изоморфна типологии экпсихологического взаимодействия В.И. Панова и А.В. Капцова: объект-объектному типу взаимодействия соответствуют дикторская модель «Монблан» и гипорефлексивная модель «Тетерев», объект-субъектному — авторитарная модель «Я — сам», субъект-объектному — гиперрефлексивная модель «Гамлет», субъектно-обособленному — модель дифференцированного внимания «Локатор» и модель негибкого реагирования «Робот», субъект-несовместному — неконтактная модель «Китайская стена». Взаимоотношения по совместно-субъектному и субъектно-порождающему типам складываются при использовании преподавателем модели активного взаимодействия «Союз» (табл. 10). При обозначении типов взаимодействия первым выступает курсант, вторым — преподаватель.

Таблица 10

**Модели педагогического общения и типы взаимодействия субъектов образовательной среды**

Модели педагогического общения (Столяренко, 2003)	Типы взаимодействия субъектов образовательной среды (Панов, 2007; Панов, Капцов, 2012)
Дикторская модель «Монблан» Гипорефлексивная модель «Тетерев»	объект-объектный
Авторитарная модель «Я-сам»	объект-субъектный
Гиперрефлексивная модель «Гамлет»	субъект-объектный
Модель дифференцированного внимания «Локатор» Модель негибкого реагирования «Робот»	субъект-обособленный
Неконтактная модель «Китайская стена»	субъект-несовместный
Модель активного взаимодействия «Союз»	совместно-субъектный субъект-порождающий

Исследование проводилось на базе Рязанского высшего воздушно-десантного командного училища им. генерала армии В.Ф. Маргелова. В эксперименте приняли участие 82 преподавателя гуманитарных дисциплин обоего пола (гражданские и военнослужащие) со стажем педагогической деятельности в военном вузе от 1 года до 44 лет. Преподаваемые дисциплины: иностранный язык, русский язык и культура речи, история, философия, военная педагогика и психология, культурология и др. (Селезнева, 2011).

Вначале было выявлено пять моделей педагогического общения, распространенных среди преподавателей. Данные модели были соотнесены нами с экпсихологическими типами взаимодействия, обусловленными ролевой позицией субъектов образовательной среды (табл. 11).

Наиболее представленная группа преподавателей — практикующие модель дифференцированного внимания «Локатор» — вступают с обучающимися в субъектно-обособленный тип взаимодействия (53%). 5% преподавателей используют модель негибкого реагирования «Робот» (также субъектно-обособленный тип взаимодействия). Наиболее оптимальную модель педагогического общения — модель активного взаимодействия «Союз» используют 26% преподавателей. При этом между преподавателями и курсантами складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия. 8% преподавателей практикуют наименее эффективную дикторскую модель педагогического общения «Монблан»,

**Модели педагогического общения и типы взаимодействия субъектов образовательной среды военного вуза**

Модели педагогического общения (Л.Д. Столяренко, 2003)	Типы взаимодействия субъектов образовательной среды (В.И. Панов, 2007; А.В. Капцов, В.И. Панов, 2012)
Дикторская модель «Монблан»	объект-объектный
Авторитарная модель «Я – сам»	объект-субъектный
Модель дифференцированного внимания «Локатор» Модель негибкого реагирования «Робот»	субъект-обособленный
Модель активного взаимодействия «Союз»	совместно-субъектный субъект-порождающий

выступая преимущественно как трансляторы знаний, из-за отсутствия психологического контакта у них складываются объект-объектные отношения с курсантами. 6% преподавателей используют авторитарную модель «Я – сам», вступая в объект-субъектное взаимодействие с курсантами (рис. 4).

Преподаватели с моделью дифференцированного внимания «Локатор» ориентированы не на всю учебную группу, а лишь на отдельных курсантов. Данная модель педагогического общения неслучайно самая распространенная среди преподавателей. В целом субъект-обособленный тип взаимодействия отвечает карьерному типу образовательной среды военного вуза и характеризуется конкуренцией (табл. 9). Для преподавателей это выражается в ежегодных конкурсах на занимаемую должность, семестровых рейтингах по учебной, научной и методической работе. Среди курсантов поощряется соперничество и состязательность. Это зафиксировано в руководящих документах, согласно которым состязательность должна настойчиво внедряться в учебу, службу и другие мероприятия повседневной деятельности.

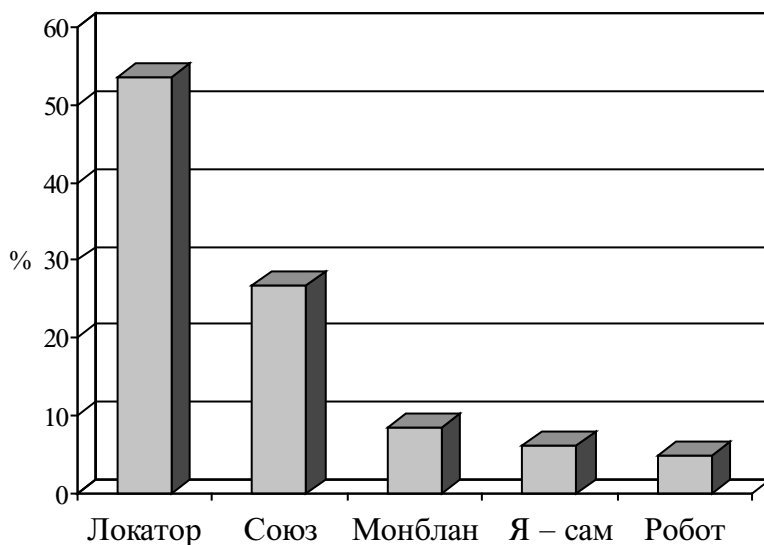


Рис. 4. Модели педагогического общения преподавателей гуманитарных дисциплин (n=82), в %

Модель дифференцированного внимания «Локатор» и преобладание субъект-обособленного типа взаимодействия между курсантами и преподавателем характеризуется следующим существенным недостатком: нарушается целостность взаимодействия в системе «преподаватель — учебная группа». А без групповой сплоченности невозможно достижение целей, программ и задач совместной деятельности. Активность субъектов образовательной среды носит ситуативный характер.

Придерживаясь модели негибкого реагирования «Робот», преподаватель, как правило, применяет дидактический подход к обучению в вузе. Внимание преподавателя центрировано на передаче структурированного знания, то есть на преподаваемом предмете, либо на технологиях, облегчающих понимание курсантами учебного материала (педагогических технологиях). Преподаватель озабочен четкой постановкой цели занятия, выстраиванием строгой логики, связью между этапами занятия. Однако цель не задает действие, между целью и действием стоит такая задача, без которой невозможно начать действовать (В.В. Рубцов<sup>5</sup>). Это система дополнительных условий, принцип дополнительности (взаимодополняемости, реципрокности), которые и определяют субъекта в его действии. Преподаватель, практикующий модель негибкого реагирования «Робот», придерживается традиционного подхода к обучению, знаниевой парадигмы. Недостаток данной модели педагогического общения состоит в том, что процесс обучения останавливается на стадии интериоризации знаний, социально-культурного опыта, а для того чтобы субъект образовательного процесса смог применить полученные знания на практике, то есть начал действовать, необходим процесс экстериоризации<sup>6</sup>.

Обучающиеся при этом проявляют ситуативную активность и ориентированы на воспроизводство знаний (репродуктивную деятельность). Из-за непонимания и неучитывания преподавателем индивидуальных особенностей и потребностей обучающихся эффект от взаимодействия субъектов образовательной среды низкий.

Наиболее оптимальная модель педагогического общения — «Союз», в результате которой реализуется идея учебного сотрудничества и идея реципрокности, когда развитие обучающегося идет через постоянное самосовершенствование преподавателя, которое является условием развития обучающегося. Между ними складывается совместно-субъектный или даже субъект-порождающий тип взаимодействия, в результате такого рода взаимодействия преподавателя с обучающимся выигрывают оба субъекта. При субъект-порождающем типе взаимодействия развивается субъектность и преподавателя, и курсанта. В образовательном процессе царит атмосфера активного творчества. Обогащается личный опыт и курсанта, и преподавателя, но на разных уровнях. Обучающийся приобретает новые знания, умения, он испытывает положительные эмоции от познания нового, активизируется познавательная мотивация. Повышается самооценка обучающегося, приобретает опыт общения со старшим по социально-культурному статусу, но равным

---

<sup>5</sup> Выступление В.В. Рубцова на конференции в УРАО «Психологический институт», посвященной научному наследию О.А. Конопкина (май 2009 г.).

<sup>6</sup> Напомним, что в экпсихологическом подходе к развитию психики интериоризация и экстериоризация рассматриваются как две стороны единого принципа развития психики — принципа единства интериоризации-экстериоризации.

по человеческому — alter ego. Происходит проникновение в духовный мир друг друга, соприкосновение с субкультурой.

Для преподавателя такое сотрудничество несет новый контент знаний, положительные эмоции от общения, от результатов своего педагогического труда. Согласно социально-когнитивной теории личности А. Бандуры, рефлексия положительного опыта гораздо эффективнее, чем рефлексия ошибок и недочетов (Bandura, 1986).

При предпочтении модели педагогического общения «Монблан» преподаватель выступает преимущественно как транслятор знаний, вследствие чего обучающиеся не проявляют инициативы и их роль сводится к пассивным реципиентам. Образовательно-воспитательный процесс сводится к передаче знаний в виде фактов, сам преподаватель приобретает при этом в лучшем случае новый контент знаний. В результате происходит, по выражению А.Н. Леонтьева (1983, с. 241), «обнищание души при обогащении информацией». Из-за отсутствия психологического контакта (объект-объектные отношения) субъектность субъектов образовательной среды остается на прежнем уровне.

При использовании авторитарной модели «Я–сам» преподаватель выступает в роли не только активного субъекта, но и истины в последней инстанции, непрекаемого авторитета, подавляя творческую инициативу обучающихся, не предоставляя им мотивирующего выбора. Курсанты, даже если чего-то не поняли, боятся задать вопрос такому преподавателю. Они воспитываются несамостоятельными, безынициативными, искажается мотивационная составляющая познавательной активности.

Если рассматривать выявленные эконсихологические типы взаимодействия преподавателей и курсантов с позиции психологической почвы для возникновения, протекания и разрешения конфликта, то можно разделить их на три группы:

1) группа индифферентных, формальных отношений, в которых нет напряжения, мало психологических оснований для возникновения конфликта, но и нет развития — это объект-объектный тип взаимодействия (8%);

2) группа отношений повышенной конфликтности — это объект-субъектный и субъект-обособленный типы взаимодействия (66%);

3) группа отношений сотрудничества и взаимопонимания, при которых согласно М.М. Кашапову (2011) творчество выступает психологическим основанием для предотвращения конфликта или таким условием разрешения уже возникшего конфликта, которое означает вариативность, необычность, гибкость мысли и поступков, отказ от менторского диктата и совместный поиск эффективного разрешения конфликтной проблемы — это совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия (26%).

Далее при помощи опросника Е.Н. Волковой и И.А. Серединой (Волкова, 1998) были определены количественные показатели компонентов субъектности каждого преподавателя по шести шкалам: активность, самосознание, свобода выбора и ответственность за него, сознание собственной уникальности, понимание и принятие других, саморазвитие.

Для проверки гипотезы о влиянии субъектности преподавателя на выбор модели педагогического общения и типа взаимодействия преподавателя с курсантами в качестве статистического метода нами был использован дискриминантный анализ. Основание для выбора данного метода заключается в следующем. Компоненты



в структуре субъектности преподавателя выступают в нашем исследовании в качестве независимой переменной, модели педагогического общения — зависимой. Так как независимая переменная представлена количественной шкалой, а зависимая — номинативной, в качестве статистического метода обработки данных был избран дискриминантный анализ. Этот метод статистического анализа позволяет решить следующие задачи: используя набор компонентов в субъектности преподавателя, интерпретировать различия между моделями педагогического общения, а значит и типами взаимодействия курсантов и преподавателей; определить, какие характеристики субъектности наиболее существенны для различения моделей педагогического общения.

Проверялась статистическая гипотеза  $H_1$ : действительно ли группы преподавателей, практикующие выявленные модели педагогического общения, отличаются по данному набору дискриминантных переменных (компонентов субъектности) или эти группы отличаются по какому-либо иному признаку, и распределение преподавателей по группам носит случайный характер —  $H_0$ .

В ходе дискриминантного анализа из шести дискриминантных переменных три были исключены. Таким образом, в анализе использовались три дискриминантные переменные (понимание и принятие других, самосознание и саморазвитие) и три канонические дискриминантные функции. В ходе проверки функций с первой по третью с помощью статистических критериев лямбда Вилкса ( $\lambda = 0,266$ ) и хи-квадрат ( $\chi^2 = 102,012$ ) при степенях свободы 12 на высоком уровне статистической значимости  $p < 0,001$  подтвердилась статистическая гипотеза  $H_1$ . Это означает, что:

1) распределение преподавателей по моделям педагогического общения не случайно; модели педагогического общения действительно отличаются друг от друга на высоком уровне статистической значимости  $p < 0,001$ ;

2) выбор преподавателем модели педагогического общения зависит от структуры его субъектности;

3) главные составляющие субъектности преподавателя, которые предопределяют его выбор модели педагогического общения и тип взаимодействия с курсантами — это понимание и принятие других, самосознание и саморазвитие.

Основным показателем качества проведенного анализа является процент совпадений априорного распределения преподавателей по моделям педагогического общения и распределения при помощи канонических функций. В нашем случае он составил 76,8%, весьма приемлемый результат согласно А. Бююлю и П. Цефелю (2005).

Пошаговый метод в дискриминантном анализе позволяет проследить вклад каждой дискриминантной переменной в различительную способность распределения преподавателей по группам — моделям педагогического общения. На первом шаге в анализ включена одна дискриминантная переменная «понимание и принятие других», на втором шаге — две переменные, подключается дискриминантная переменная «самосознание», и на третьем шаге добавляется переменная «саморазвитие», и таким образом, в анализ включены три дискриминантные переменные. Результаты пошагового анализа указывают на то, как на каждом шаге с увеличением числа переменных равномерно увеличивается (лямбда уменьшается) различительная способность набора дискриминантных переменных: 0,443–0,318–0,266. То есть максимально различаются группы преподавателей с моделями педагогического

общения на 3-м шаге анализа, когда в анализ включены все три переменные, лямбда Вилкса достигает при этом минимальной величины 0,266. Это означает, что наивысшей различительной способностью обладает весь набор переменных.

При попарном групповом сравнении моделей педагогического общения с помощью критерия Фишера (F-критерия) не было установлено статистически значимых отличий между моделями «Робот» и «Локатор» на 2-м и 3-м шаге дискриминантного анализа ( $F = 2,291$  при  $p = 0,108$  и, соответственно,  $F = 1,949$  при  $p = 0,129$ ). Это подтверждает правильность отнесения обеих моделей «Робот» и «Локатор» к одному типу взаимодействия — субъект-обособленному.

В ходе дискриминантного анализа были определены структурные коэффициенты канонических функций и координаты центроидов для всех групп моделей педагогического общения. Структурные коэффициенты канонических функций показывают вклад каждой дискриминантной переменной (компоненты субъектности преподавателя) в различительную способность соответствующей функции. С помощью этих данных компьютерная программа SPSS 17 вывела графическое представление всех объектов (респондентов) и центроидов пяти моделей педагогического общения в осях двух канонических функций (рис. 5). Каждую каноническую функцию можно интерпретировать через переменные, вносящие в нее наибольший по абсолютной величине вклад, подобно интерпретации факторов по факторным нагрузкам в факторном анализе.

В первую каноническую функцию наибольший вклад по абсолютной величине внесла переменная «понимание и принятие других», средний — переменная «саморазвитие»; переменные «понимание и принятие других» и «активность» максимально коррелируют по абсолютной величине с дискриминантной функцией 1.

Во вторую каноническую функцию наибольший вклад по абсолютной величине внесли переменные «самосознание» и «саморазвитие»; переменные «самосознание», «осознание своей уникальности» и «свобода выбора и ответственность за него» максимально коррелируют по абсолютной величине с дискриминантной функцией 2.

В третью каноническую функцию наибольший вклад по абсолютной величине внесла переменная «саморазвитие». Таким образом, первая каноническая функция тесно связана с переменной «понимание и принятие других», вторая — с переменной «самосознание», третья — с переменной «саморазвитие».

График на рис. 2 позволяет интерпретировать канонические функции и визуально оценить качество классификации по плотности расположения объектов вокруг центроида каждой модели педагогического общения, по отчетливости границ между моделями педагогического общения, по близости расположения центроидов разных моделей («Робот» и «Локатор»), относящихся к субъект-обособленному типу взаимодействия.

Проанализировав данные коэффициентов классифицирующих функций, можно констатировать, что выбор преподавателем модели педагогического общения, субъектная направленность его взаимодействия с курсантами не просто зависят от отдельных компонентов его субъектности — понимания и принятия обучающихся, от его самосознания, то есть осознания позиции субъекта педагогического общения, способности встать в рефлексивную позицию, адекватной оценки своих педагогических способностей, возможностей, поведения и, наконец, от способности

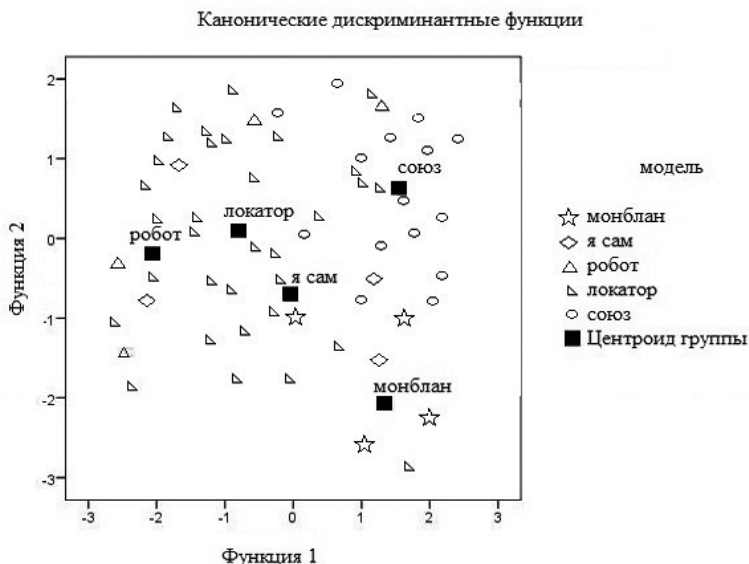


Рис. 5. Групповые центроиды моделей педагогического общения и объекты в осях канонических функций

к саморазвитию. Выбор преподавателем модели педагогического общения опосредован структурой субъектности, то есть сочетанием данных компонентов субъектности и уровнем их развитости.

В нашем исследовании преподаватели с объект-объектным типом взаимодействия продемонстрировали средний и низкий уровень саморазвития, высокий уровень принятия и понимания других, однако низкий уровень самосознания свидетельствует о неразвитости рефлексивных способностей, неадекватности их представлений о себе в результате рассогласования когнитивного и поведенческого компонентов самосознания.

Преподаватели с объект-субъектным типом взаимодействия, практикующие авторитарную модель «Я — сам» считают, что обладают способностью к пониманию и принятию курсантов. Их характеризует средний уровень саморазвития, но низкий уровень самосознания также говорит о рассогласовании когнитивной и поведенческой составляющих самосознания.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты еще раз подтверждают идею Л.М. Митиной (2010) и И.В. Вачкова (2002) о важности самосознания в структурно-иерархической модели личности педагога и в развитии полисубъекта «педагог–учащиеся».

Преподаватели с субъект-обособленным типом взаимодействия, практикующие модель негибкого реагирования «Робот» (дидактический подход к обучению) и модель дифференцированного внимания «Локатор» (индивидуальный подход), обладают высоким уровнем самосознания и средним уровнем саморазвития, но низким и, соответственно, ниже среднего уровнем принятия и понимания другого. Ярko выраженный компонент самосознания и признание своей уникальности в случае неадекватно завышенной самооценки и при отсутствии способности к пониманию

и принятию других может привести к ситуации неприятия, непонимания и даже к конфликтной ситуации во взаимодействии с курсантами.

Другой вариант развития взаимодействия преподавателей с курсантами по субъект-обособленному типу: гипертрофированно выраженная рефлексивная компонента субъектности может тормозить развитие активной деятельностной позиции преподавателя. Снижение активности преподавателя неминуемо повлечет за собой снижение активности курсантов, в результате динамика субъект-обособленного взаимодействия сместится в сторону объект-субъектного или даже объект-объектного типа.

В группе преподавателей с совместно-субъектным и субъект-порождающим типами взаимодействия (модель активного взаимодействия «Союз») нет ни одного преподавателя с низким уровнем субъектности, наблюдается оптимально сбалансированная структура субъектности: высокий и средний уровень развития самосознания, принятия и понимания других и саморазвития. Сбалансированное состояние когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов профессионального самосознания данной группы преподавателей, рефлексивность способствуют изменению, саморазвитию преподавателя.

Таким образом, в результате эмпирического исследования была установлена зависимость моделей педагогического общения и типов взаимодействия от структуры и уровня развития субъектности преподавателя. Преподаватели с оптимально сбалансированной структурой субъектности вступают с курсантами в совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия. Рассогласование структуры самосознания преподавателей (когнитивного и поведенческого компонентов) приводит к дисбалансу в структуре субъектности, и такие преподаватели стремятся к объект-объектным и объект-субъектным типам взаимодействия с курсантами.

Несбалансированная структура субъектности у преподавателей с объект-объектным, объект-субъектным и субъект-обособленным типами взаимодействия нарушает развитие личности преподавателя и является причиной взаимного непонимания во взаимодействии с курсантами и конфликтных ситуаций.

Исходя из динамической природы педагогического общения и эконсихологических типов взаимодействия, мы задались целью проследить динамику педагогического общения в зависимости от общего педагогического стажа преподавателей военного вуза. Статистический анализ проводился с использованием метода анализа таблицы сопряженности с помощью критерия «хи-квадрат» Пирсона.

В результате на высоком уровне статистической значимости  $p < 0,001$  была установлена тенденция использования молодыми преподавателями со стажем до семи лет модели дифференцированного внимания «Локатор» и субъект-обособленного типа взаимодействия (73%). Из-за несбалансированной структуры субъектности у данной группы преподавателей возникают конфликты с курсантами, описанные в литературе А.Я. Анцуповым (2007), Ю.И. Балаховской (2011), А.С. Марковым (2011).

В следующей возрастной подгруппе преподавателей со стажем от 7 до 20 лет хотя и имеются респонденты с данной моделью педагогического общения, но в целом она не типична, и наиболее «популярна» модель активного взаимодействия «Союз», совместно-субъектный и субъект-порождающий тип взаимодействия (41%). Уровень значимости данного статистического вывода также высок:  $p < 0,001$ .

Среди опытных преподавателей с большим педагогическим стажем, свыше 20 лет, лишь 24% придерживаются модели активного взаимодействия, вступая с курсантами в совместно-субъектные и субъект-порождающие отношения. У остальных преподавателей со стажем педагогической деятельности свыше 20 лет наблюдается стадия стагнации профессионального развития (по Л.М. Митиной), которая характеризуется низким уровнем творческой активности, падением жизненной активности в целом, эмоциональным выгоранием и деформациями личностного развития.

Как показал коллектив авторов под руководством М.М. Кашапова, детерминантой оптимального реагирования в конфликте выступает творческое мышление преподавателя. Для того чтобы развивать конфликтную компетентность у курсантов, то есть умение творчески реагировать на конфликтные ситуации, преподаватель должен обладать творческим мышлением, творческой активностью.

В ходе исследования творческой активности преподавателей гуманитарных дисциплин (женщины,  $n = 25$ ) с помощью опросника М.М. Кашапова и О.Н. Ракитской «Определение творческой активности личности» (Кашапов, 2006) только 8% преподавателей были условно отнесены к группе с высоким уровнем творческой активности. 76% преподавателей имеют среднеразвитые показатели творческой активности личности, 16% преподавателей были условно отнесены к группе с низким уровнем творческой активности (Селезнева, 2009).

Согласно М.М. Кашапову (2006), при интерпретации полученных данных наиболее показательными являются стеньы, выходящие за пределы от 4 до 7 стенов, так как показатели, находящиеся в этом диапазоне, можно считать близкими среднему значению. В группе с низким уровнем творческой активности 50% преподавателей имеют высокую квалификацию, ученую степень, ученое звание. Следовательно, получение преподавателем высшей квалификации очень часто характеризуется снижением продуктивности его мыслительной деятельности в процессе решения педагогических задач.

К аналогичному выводу пришли Т.Г. Киселева и И.В. Рябикина (1998) в исследовании профессионального педагогического мышления учителей I категории. В ходе исследования было выявлено 30% учителей, обладающих среднеразвитыми показателями и 70% учителей, обладающих высокоразвитыми показателями по методике, диагностирующей способности решения педагогических ситуаций. Из опрошенных учителей высшей категории были выявлены соответственно 85% и 15% учителей. Различия между результатами обеих групп существенны:  $t = 3,68$  ( $p = 0,001$ ).

В нашем исследовании к группе с низким уровнем творческой активности относятся преподаватели с различным возрастным цензом: 40, 45 и 55 лет. Все преподаватели с высокими показателями творческой активности и половина респондентов с низким уровнем развития творческой активности имеют большой педагогический стаж (22–33 года) и, соответственно, возраст около 55 лет. Таким образом, можно сделать вывод, что с позиций накопленного общечеловеческого и профессионального опыта педагогический стаж и возраст хотя и представляют возможности большего проявления творческой активности преподавателя, однако эти возможности претворяются в случае самореализации личности в профессиональной педагогической деятельности. Сами по себе возраст и педагогический стаж являются только

предпосылками в развитии творческого мышления педагога. В дальнейшем все будет зависеть от той модели профессионального развития, которую выберет преподаватель: модель специалиста или модель профессионала (Митина, 2010). У преподавателей с низким уровнем творческой активности наблюдается падение жизненной активности в целом, симптомы эмоционального выгорания. В ответах на вопросы теста об этом свидетельствует их нелюбовь к переменам в жизни, смене впечатлений, нежелание участвовать в различных церемониях, путешествиях, походах, внеаудиторных мероприятиях, желание уйти от проблемы или решить ее традиционным способом.

Парадоксальным может показаться тот факт, что 50% преподавателей выразили свое однозначное несогласие с пунктом опросника «Главное, что я ценю в курсах — это творческое мышление». Профессия педагога содержит в себе ярко выраженные черты социальной желательности. С одной стороны, преподаватели кафедры, согласно данным опроса, признают, что педагог должен быть творческой личностью, стремятся к личному росту, заинтересованы в общении с неординарными личностями. С другой стороны, непризнание ценности творческого мышления у курсантов можно расценивать как факт, что преподаватели не рассматривают курсанта как активного субъекта образования. Вряд ли данная группа преподавателей будет способствовать развитию творческих способностей курсантов.

Таким образом, результаты нашего исследования позволяют сделать следующие выводы о конфликтной компетентности и роли моделей педагогического общения и типов взаимодействия курсантов и преподавателей в возникновении, протекании и разрешении конфликта в образовательной среде военного вуза.

Тип и направленность образовательной среды военного вуза — карьерная среда активной зависимости — объясняют конфликтогенный характер среды как сочетание разнонаправленных тенденций: активности и зависимости ее субъектов. Характерный для среды дух соревновательности, соперничества, состязательности, конкурентности проявляется в наиболее распространенном типе взаимодействия между курсантами и преподавателями — субъект-обособленном. В целом субъект-обособленный и объект-субъектный типы взаимодействия представляют собой группу отношений повышенной конфликтности. Меньше оснований для возникновения конфликта при объект-объектном типе взаимодействия, который характеризуется индифферентными, формальными отношениями между курсантами и преподавателем. И только совместно-субъектный и субъект-порождающий типы взаимодействия содержат в себе предпосылки для предотвращения назревшего конфликта или разрешения уже возникшего конфликта путем отказа от менторского диктата и совместного поиска эффективного разрешения конфликтной проблемы благодаря творческому мышлению, вариативности, необычности, гибкости мысли и поступков.

Высоким уровнем развития конфликтной компетентности обладают преподаватели со сбалансированной структурой субъектности, то есть средним и высоким уровнем развития трех его главных компонентов — способности понимать и принимать другого, самосознания и саморазвития. Данные преподаватели склонны к использованию модели педагогического общения активного взаимодействия «Союз», совместно-субъектному и субъект-порождающему типам взаимодействия. Способность преподавателя к принятию и пониманию другого влечет за собой признание

у курсантов активности, сознательности, свободы выбора и ответственности за него, уникальности. На эмоциональном уровне принятие и понимание другого определяет позитивно окрашенное отношение преподавателя к курсантам и коллегам. Высокий уровень профессионального самосознания позволяет преподавателю встать в рефлексивную позицию и адекватно оценить себя как субъекта своей педагогической деятельности, педагогического общения и в системе собственной личности. Способность к саморазвитию, проявляющаяся в стремлении к самоизменению, позитивном преобразовании своей профессиональной деятельности, реализации творческих возможностей, представляет собой творческий ресурс для изменения отношения к конфликту, выстраивания взаимоотношений на новом уровне. Исследуя динамические характеристики педагогического общения и взаимодействия, нам удалось установить тенденцию средней возрастной группы преподавателей со стажем профессиональной деятельности от 7 до 20 лет к совместно-субъектному и субъект-порождающему типам взаимодействия.

Несбалансированная структура субъектности у преподавателей с объект-объектным, объект-субъектным и субъект-обособленным типами взаимодействия является причиной взаимного непонимания во взаимоотношениях с курсантами и конфликтных ситуаций. Тенденция к взаимодействию по субъект-обособленному типу установлена в группе молодых преподавателей со стажем профессиональной деятельности до 7 лет.

Творческая активность преподавателя как показатель способности к творческому разрешению конфликта связана с личностными и субъектными чертами, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Развитие творческой активности преподавателя характеризуется гетерохронностью. Гетерохронность отражается в несовпадении пиков развития различных уровней творческой активности и этапов (диапазонов) педагогического стажа.

Таким образом, использование экпсихологического подхода для анализа конфликтности/неконфликтности коммуникативных (педагогических) взаимодействий между курсантами и педагогами в образовательной среде военного вуза позволило показать, что структура типологии моделей педагогического общения (Л.Д. Столяренко) изоморфна типологии экпсихологического взаимодействия: объект-объектному типу взаимодействия соответствуют дикторская модель «Монблан» и гипорефлексивная модель «Тетерев», объект-субъектному — авторитарная модель «Я — сам», субъект-объектному — гиперрефлексивная модель «Гамлет», субъект-обособленному — модель дифференцированного внимания «Локатор» и модель негибкого реагирования «Робот», субъект-несовместному — неконтактная модель «Китайская стена». Взаимоотношения по совместно-субъектному и субъектно-порождающему типам складываются при использовании преподавателем модели активного взаимодействия «Союз». Исходя из этого, в результате эмпирического исследования была установлена зависимость моделей педагогического общения и типов взаимодействия от структуры и уровня развития субъектности преподавателя. В итоге показано, что творческая активность преподавателя выступает как показатель способности к творческому разрешению конфликта и связана с личностными и субъектными чертами. Ее развитие характеризуется гетерохронностью, которая отражается в несовпадении пиков развития различных уровней творческой активности и этапов (диапазонов) педагогического стажа.

## ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ПАРАДИГМАЛЬНОГО АНАЛИЗА

Исходя из вышесказанного, экспликация *предмета эколого-психологического исследования* требует предварительного определения вида и типа взаимодействия, с помощью которого конкретизируется отношение «человек — окружающая среда», подлежащее изучению в данном исследовании, а также определения того, как экопсихологические взаимодействия в данном исследовании будут рассматриваться нами:

а) либо в качестве предмета изучения (в данной статье, например, в качестве предмета теоретического анализа<sup>1</sup>);

б) либо в качестве теоретического конструкта (инструмента) для изучения каких-либо конкретных взаимодействий — например, межличностных отношений в студенческой группе (Панов, Капцов, 2012; см. главу ниже);

в) или же в качестве исходной предпосылки для формирования парадигмальной позиции исследования.

В последнем случае речь идет о том, что мы выходим на методологическую альтернативу: выбор гносеологической парадигмы исследования или же онтологической.

Как уже отмечалось, в основе гносеологической парадигмы лежит субъект-объектный способ рассуждений, в соответствии с которым «человек» и «окружающая среда» как компоненты отношения «человек — окружающая среда» изначально противостоят друг другу и описываются через гностически заданную определенность своих свойств и такую же определенность типа взаимодействия с другим компонентом указанного отношения (Панов, 2004). При этом «человек» по отношению к «окружающей среде» может занимать как «субъектную» (активную) позицию, так и «объектную» (реактивную, пассивную) позицию. Аналогично и «окружающая среда» может рассматриваться нами как в «объектной» позиции, когда она принимает воздействие со стороны «человека-субъекта», так и в «субъектной (или квазисубъектной)» позиции, когда она активно воздействует на человека, пассивно принимающего и реагирующего на это воздействие и потому занимающего «объектную» позицию при таком виде взаимодействия. Применяя гносеологическую парадигму рассуждений к взаимодействиям между компонентами отношения «человек — окружающая среда», мы фиксируем эти взаимодействия в познавательной форме, абстрагирующей их от реальности их существования, в том числе их динамики в конкретных актах взаимодействия.

Гносеологическая парадигма неизбежно приводит к дискурсивному, аналитическому расчленению отношения «человек — окружающая среда» на три отдельные его составляющие и их противопоставление друг другу:

---

<sup>1</sup> См. также: В.И. Панов (2004), где указанные взаимодействия рассматриваются на материале методологических аспектов экологической психологии.



а) представления о «человеке» (как индивиде, или группе, или общности, или человечестве в целом) как субъекте психической активности (или пассивности);

б) заданность вида и свойств окружающей среды (природная, информационная, образовательная и т. д.), причем это могут быть как собственные свойства конкретной окружающей среды, так и антропогенные свойства, приписываемые ей человеком либо представляющие собой результат преобразующей деятельности человека;

в) заданность определенного типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и т. п.).

Именно такой аналитический способ построения предмета эколого-психологических исследований, характерный для гносеологической парадигмы, привел к возникновению таких известных направлений экологической психологии, как:

- *психологическая экология*: «человек — физико-химические свойства внешней среды» при объект-объектном типе взаимодействия (основной конструкт — «механизм»);
- *экологический подход к восприятию Дж. Гибсона*: «индивидуум как субъект восприятия — среда обитания как объект восприятия» при субъект-объектном типе взаимодействия;
- *психология окружающей среды (инвайронментальная психология)*: «человек — пространственная среда», «учащийся — образовательная среда», «индивид — профессиональная среда», где взаимодействия могут иметь противоположный вектор направленности, то есть как объект-субъектный, так и субъект-объектный;
- *психология глобальных изменений*: «человек как субъект восприятия и мышления — глобальные изменения состояния планеты как объект восприятия и мышления» при субъект-объектном типе взаимодействия;
- *психология экологического сознания*: «человек — природная среда (мир природы)», где в основе антропоцентрического типа экологического сознания лежит субъект-объектный тип взаимодействия, а в основе эоцентрического сознания лежит субъект-субъектный<sup>2</sup> тип взаимодействия, когда «мир природы» и «природные объекты, представляющие природную среду» субъектифицируются человеком, то есть наделяются способностью выполнять субъектные функции (Дерябо, Ясвин, 1996). Поскольку речь здесь идет об идее коэволюционного развития человечества и природы, то в нашей терминологии это скорее субъект-совместный тип взаимодействия человека с миром природы. Основным конструктом психологии экологического сознания — организм, причем человек представляется как организм, включенный в биосферу, являющуюся организмом более высокого порядка, а та, в свою очередь, выступает как часть организма планеты.

Существенно важно, что атрибут психики в рамках гносеологического подхода — это познание (гнозис).

В рамках онтологической парадигмы атрибут психики — это становление, то есть порождение действительной формы своего существования. Поэтому она рассматривается не как качество или функция человека, а как явление, обретающее свое бытие в процессе и посредством взаимодействия «человека», или шире — «живого

---

<sup>2</sup> В нашей терминологии: субъект-совместный.

существа» («индивидуума»), с «окружающей средой». Экопсихологические взаимодействия рассматриваются не как характеристика отношения «человек — окружающая среда», а как условия и даже предпосылка перехода на последующий этап становления системы «человек — окружающая среда». Причем система «человек — окружающая среда» в рамках такого подхода представляет собой онтологический субъект порождения психических новообразований в процессе и посредством взаимодействия «человека» (или «индивидуума») с «окружающей средой» как компонентов (со-субъектов) этой системы.

Поэтому в онтологической парадигме экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования требует принятия и понимания того, что в реальных условиях взаимодействие человека с жизненной средой не сводится только к одному из возможных типов взаимодействия: объект-субъектному, субъект-совместному и др. Напротив, в ходе становления системы «человек — окружающая среда» взаимодействия между ее компонентами претерпевают определенные изменения. В частности, «окружающая среда» из объекта восприятия постепенно превращается в объект преобразования человеком и, тем самым, в условие и средство развития субъектности человека как компонента данной становящейся системы «человек — окружающая среда». Это означает, что в актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия, когда физико-химические свойства окружающей среды выступают агентами внешнего воздействия на органы чувств человека, вызывающими те или иные ощущения как первичную форму порождения психической реальности. По мере развития субъектности индивида как способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы) предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной активности со стороны данного индивида. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или на субъект-субъектный в виде субъект-обособленного и, возможно, субъект-порождающего, переходящего в итоге в субъект-совместный. Это подтверждается, в частности, тем, что овладение культурно-историческими способами человеческой деятельности индивидом происходит, как известно, посредством совместно-распределенной деятельности между данным индивидом и другим(ми) индивидом(ами) (Рубцов, 1996), для которой, по нашей терминологии, характерен субъект-порождающий тип взаимодействия. Из этого следует, что при онтологическом подходе типы взаимодействия между «человеком» и «жизненной средой» должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве — как динамическая система взаимодействий человека с жизненной средой, то есть как система экопсихологических взаимодействий.

## ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 3

- А.И. Миракян и современная психология восприятия : сборник материалов научной конференции (30 ноября – 1 декабря 2010 г.) / под общ. ред. Н.Л. Мориной, В.И. Панова, Г.В. Шуковой. – М. : УРАО «Психологический институт»; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010.
- Аборина М.В.* Диагностика типов делового взаимодействия в системе «человек–человек» / М.В. Аборина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. – 2010. – № 1 (7). – С. 90–97.
- Агаджанян Н.А.* Экологическая физиология человека / Н.А. Агаджанян. – М. : КРУК, 1998.
- Амельков А.А.* Психологическая диагностика межличностного взаимодействия / А.А. Амельков. – Мозырь : Содействие, 2006.
- Амлаев К.Р.* Сочетанные варианты психической и соматической патологии у работников химической промышленности : автореф. дис. ... канд. мед. наук. – Ставрополь, 1999.
- Андреева Г.М.* Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2010.
- Анциупов А.Я.* Конфликты в воинских коллективах и пути их урегулирования / А.Я. Анциупов // Психология и педагогика. Военная психология / под ред. А.Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2007. – С. 245–282.
- Балаховская Ю.И.* Преодоление противоречий и профилактика межличностных конфликтов в образовательном процессе военного учебного заведения / Ю.И. Балаховская // Тенденции развития современного профессионального военного образования : тезисы докладов науч.-метод. конф. 26–27 апреля 2011 г. «Десант–2011» / редкол.: А.Л. Красов [и др.]. – Рязань : РВВДКУ, 2011. – С. 16–17.
- Боев И.В.* Пограничные психические расстройства, вызванные хроническим воздействием сложных химических композиций : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – Л. : Ленингр. НИИПНИ им. В.М. Бехтерева, 1990.
- Бююль А.* SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цефель. – СПб. : ДиаСофт, 2005.
- Вахрамеева С.Я.* Влияние экологического неблагополучия на развитие аллергических болезней у детей : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. – М., 1995.
- Вачков И.В.* Развитие самосознания учителей и учащихся в полисубъектном взаимодействии : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2002.
- Вельтищев Ю.Е.* Экология и здоровье детей. Химическая экпатология / Ю.Е. Вельтищев, В.В. Фокеева. – М. : Медицина, 1996.
- Волкова Е.Н.* Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1998.
- Ганзен В.А.* Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1984.
- Гичев Ю.П.* Загрязнение окружающей среды и здоровье человека (печальный опыт России) / Ю.П. Гичев. – Новосибирск : СО РАМН, 2002.
- Говорин Н.В.* Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе Восточного Забайкалья / Н.В. Говорин, И.А. Зиминая, Е.В. Абашкина и др. // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2003. – № 1 (27). – С. 61–63.

- Гребнев Л. Гуманитарное образование. Размышление о «форме» и «содержании» / Л. Гребнев // Высшее образование в России. — 2004. — № 3. — С. 3–19.
- Григорьев С.И. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия / С.И. Григорьев, Л.Д. Демина. — Барнаул, 1995.
- Грищенко П.А. Интеллектуальный потенциал подростков, проживающих в различных экологических условиях : дис. ... канд. психол. наук. — М. : РГБ, 2005.
- Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, С.В. Ясвин. — Ростов н/Д, 1996.
- Дзятковская Е.Н. Когнитивная сфера ребенка: обусловленность климато-экологическими факторами / Е.Н. Дзятковская // Сибирский психологический журнал. — 1998. — № 7. — С. 56–58.
- Екимова В.И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия : дис. ... д-ра психол. наук. — М. : РГБ, 2003.
- Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов / О.Ю. Ермолаев. — М. : МПСИ, 2002. — 336 с.
- Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия / А.Л. Журавлев. — М. : ИП РАН, 2004.
- Исаева Р.Б. Особенности сочетанной хронической патологии у детей в экологически неблагополучных регионах Приаралья : автореф. дис. ... д-ра мед. наук. — М. : Научный центр здоровья детей РАМН, 2007.
- Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. — Новосибирск : Наука, 1980.
- Капцов А.В. Взаимосвязь неравновесности ценностной сферы личности и развития личностных качеств студентов / А.В. Капцов // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2011а. — Т. 4. — № 3. — С. 24–29.
- Капцов А.В. Детерминанты взаимных социометрических предпочтений студентов / А.В. Капцов, Т.А. Прокофьева // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение : материалы IV Нац. науч.-практ. конф. — М. : ФПОР, 2007. — С. 198–200.
- Капцов А.В. Изучение предикторов динамики личностных качеств субъектов взаимодействия / А.В. Капцов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. — 2011б. — № 2 (10). — С. 146–157.
- Карпушина Л.В. Психология ценностей российской молодежи / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. — Самара : СНЦ РАН, 2009. — 252 с.
- Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте : монография / М.М. Кашапов. — Ярославль : ЯрГУ, 2011.
- Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / М.М. Кашапов ; под науч. ред. проф. А.В. Карпова. — М. ; Ярославль : МАПН, 2006.
- Киселева Т.Г. Уровневые характеристики педагогического мышления в ситуации оценивания / Т.Г. Киселева // Психология педагогического мышления: теория и практика / под ред. М.М. Кашапова. — М. : ИП РАН, 1998. — С. 61–66.
- Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. — 1993. — № 1. — С. 14–23.
- Кондратьев Ю.М. Социальная психология студенчества / Ю.М. Кондратьев. — М. : МПСИ, 2006.
- Кошмелева Я.А. Роль нарушений гормонального статуса в генезе резидуально-органических нервно-психических расстройств у детей и подростков экологически неблагополучного региона Забайкалья : автореф. дис. ... канд. мед. наук. — Чита, 2003.
- Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М. Ярошевского. — М., 1986. — С. 153.
- Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей : учебное пособие / В.В. Лебединский. — М. : МГУ, 1985.

- Леонтьев А.Н.* Из дневниковых записей / А.Н. Леонтьев // Избр. психол. произведения : в 2 т. Т. 2. — М. : Педагогика, 1983. — С. 240–242.
- Лидская Э.В.* Метод интервью в экopsихологическом исследовании профессий (на примере труда нотариусов) / Э.В. Лидская, М.О. Мдивани, О.Г. Носкова // Экopsихологические исследования : сб. материалов 5-й Рос. конф. по экол. психол. / под ред. В.И. Панова. — М. : Психологический институт РАО, 2009. — С. 255–279.
- Малых С.Б.* Психогенетика : в 2 т. / С.Б. Малых, М.С. Егорова, Т.А. Мешкова. — СПб. : Питер, 2008.
- Марков А.С.* Актуальные проблемы личностного развития и сохранения психического и физического здоровья субъектов образовательной среды военной школы / А.С. Марков // VII Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы современного образования: развитие, здоровье, эффективность» / под ред. Л.М. Митиной. — М. : УРАО «Психол. ин-т» ; МГППУ, 2011. — С. 238–242.
- Миракян А.И.* Начала трансцендентальной психологии восприятия / А.И. Миракян // Философские исследования. — 1995. — № 2. — С. 77–94.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии / А.И. Миракян. — М. : ИП РАН, 1999.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2 / А.И. Миракян. — М. : ИП РАН, 2004.
- Митина Л.М.* Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы / Л.М. Митина. — М. : УРАО «Психол. ин-т» ; МГППУ, 2010.
- Михайлова О.П.* Умственная работоспособность младших школьников, проживающих в условиях экологического неблагополучия, и пути ее оптимизации : дис. ... канд. психол. наук. — Иркутск : ИГПУ, 2007.
- Морено Я. Л.* Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / Я. Л. Морено ; пер. с англ. А. Боковикова. — М. : Академ. проект, 2001. — 383 с.
- Мясищев В.Н.* Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. — М. : МПСИ, 2003. — 400 с.
- Обозов Н.Н.* Психология межличностных отношений / Н.Н. Обозов. — Киев : Лыбидь, 1990.
- Ожегов С.И.* Словарь русского языка / С.И. Ожегов. — М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1960.
- Основы социально-психологической теории / под общ. ред. А.А. Бодалева и А.Н. Сухова. — М. : Международная педагогическая академия, 1995. — 421 с.
- Панов В.И.* Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов / В.И. Панов // Вопросы психологии. — 1998. — № 2. — С. 82–107.
- Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии / В.И. Панов. — М. : Наука, 2004.
- Панов В.И.* Психодидактика образовательных систем: теория и практика / В.И. Панов. — СПб. : Питер, 2007.
- Панов В.И.* Экологическая психология, экopsихология развития, экopsихологические взаимодействия / В.И. Панов // Экopsихологические исследования — 2 : к 15-летию лаборатории экopsихологии развития : моногр. сб. / под ред. В.И. Панова. — М. : УРАО «Психологический институт» ; СПб. : Нестор-История, 2011. — С. 7–25.
- Панов В.И.* Экopsихологические взаимодействия: виды и типология : научная статья // Социальная психология и общество. — 2013. — № 3. — С. 13–27.
- Панов В.И.* Методологические и методические проблемы исследования состояния психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории / В.И. Панов, Н.М. Сараева / Современная экспериментальная психология : в 2 т. / под ред. В.А. Барбанщикова. — М. : ИП РАН, 2011. — Т. 2. — С. 281–295.
- Панов В.И.* Анизотропность субъектов межличностных взаимодействий в студенческой группе / В.И. Панов, А.В. Капцов // 6-я Российская конференция по экологической

- психологии. Тезисы. (Москва, 25–26 октября 2012 г.) / науч. ред. М.О. Мдивани. М. : ПИ РАО, 2012а. — С. 313–316.
- Панов В.И.* Взаимосвязь межличностных отношений и экпсихологических типов взаимодействия / В.И. Панов, А.В. Капцов // Известия Самарского научного центра РАН. — 2012б. — Т. 14. — № 2 (5). — С. 1219–1227.
- Панов В.И.* Взаимодействия в малой группе: экпсихологический подход / В.И. Панов, А.В. Никольская // Малая группа как объект и субъект психологического влияния : материалы Всерос. науч. конф. (с международным участием) / под общ. ред. А.С. Чернышева. Ч. 1. — Курск : Курский гос. ун-т, 2011. — С. 83–93.
- Панов В.И.* Конфликтность/неконфликтность взаимодействия в образовательной среде военного вуза: экпсихологический аспект / В.И. Панов, М.В. Селезнева // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова ; ЯрГУ. — Ярославль, 2012. — С. 121–143.
- Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. М. : Мысль, 1971.
- Перковская А.Ф.* Состояние иммунного статуса у детей, проживающих в экологически неблагоприятных условиях / А.Ф. Перковская, В.К. Зубович // Здравоохранение. — 1998. — № 8. — С. 21–23.
- Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности / А.Ф. Перковская. — Ростов н/Д : Феникс, 1996.
- Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. — М. : Педагогика-Пресс, 1996.
- Психологический статус личности в различных социальных условиях: развитие, диагностика и коррекция : сборник / отв. ред. и сост. В.С. Мухина. — М. : МПГУ им. В.И. Ленина, 1992.
- Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А.В. Капцова и В.И. Кичигина. — Самара : СамГАСА, 2003. — 316 с.
- Равич-Щербо И.В.* Психогенетика / И.В. Равич-Щербо, Т.М. Марютина, Е.Л. Григоренко. — М. : Аспект-Пресс, 1999.
- Реан А.А.* Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. — СПб. : Питер, 1999.
- Ревич Б.А.* «Горячие точки» химического загрязнения окружающей среды и здоровье населения / Б.А. Ревич ; отв. ред. В.М. Захаров ; Общественная палата Российской Федерации ; Комиссия общественной палаты РФ по экологической политике и охране окружающей среды. — М., 2007.
- Рожков М.И.* Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. — М. : Гуманит. изд. центр «Владос», 2000.
- Рудюк А.В.* Состояние здоровья и функциональных систем организма детей, проживающих в промышленных городах Свердловской области : дис. ... канд. биол. наук. М.: РУДН, 2005.
- Сараева Н.М.* Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории : дис. ... д-ра психол. наук. — М., 2010.
- Рыбакова М.М.* Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов / М.М. Рыбакова // Хрестоматия по конфликтологии. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004.
- Селезнева М.В.* Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2011.
- Селезнева М.В.* Образовательная среда военного вуза / М.В. Селезнева // Российский научный журнал. — 2009. — № 5 (12). — С. 201–208.
- Селезнева М.В.* Творческая активность преподавателя как основа развития креативного мышления курсантов / М.В. Селезнева // Развитие креативных способностей курсантов при

- обучении иностранному языку : отчет о НИР (заключ.) / Рязан. воен. автомоб. ин-т ; рук. М.Е. Лылова. — Рязань, 2009. — С. 82–95.
- Семенович А.В.* Введение в нейропсихологию детского возраста : учебное пособие / А.В. Семенович. — М. : Генезис, 2005.
- Современная экспериментальная психология : в 2 т. / под ред. В.А. Барабанщикова. — М. : ИП РАН, 2011.
- Солонин Ю.Г.* Влияние экологического фактора на физиологический статус студентов-северян / Ю.Г. Солонин, Н.А. Чермных, М.А. Яковлева // Физиология человека. — 2002. — Т. 28, № 4. — С. 105–111.
- Солсо Р.Л.* Экспериментальная психология : практический курс / Р.Л. Солсо, Х.Х. Джонсон, М.К. Бил. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 528 с.
- Социальная психология образования / под ред. А.Н. Сухова. — М. : МПСИ, 2005.
- Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. — Ростов н/Д : Феникс, 2003.
- Суханов А.А.* Влияние экологически неблагоприятной среды на интеллектуальное развитие детей : дис. ... канд. психол. наук. — М. : ПИ РАО, 2005.
- Терещенко Э.В.* Психологическая оценка влияния эколого-химических факторов на личностно-характерологические особенности подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Ставрополь, 2002.
- Тимофеев-Ресовский Н.В.* О возможном действии повышенного фона ионизирующих излучений на генетический состав популяций человека / Н.В. Тимофеев-Ресовский // Труды / АН СССР, Урал. фил. ин-т биол. — 1962. — Вып. 22 : сб. работ лаборатории биофизики. 4. — С. 77–94.
- Храбров А.В.* Особенности психолого-педагогической реабилитации детей из радиационно зараженных районов Калужской области : дис. ... канд. психол. наук. — М. : РГБ, 2003.
- Чернобыль: радиационная психофизиология и экология человека / И.Б. Ушаков, Н.И. Арлащенко, А.Я. Должанов, В.И. Попов. — М. : ГНИИ авиац. и космич. мед., 1997.
- Черноушек М.* Психология жизненной среды / М. Черноушек ; пер. с чеш. И.И. Попа. — М. : Мысль, 1989.
- Шукова Г.В.* Парадигмальные изменения в современной психологии восприятия: от психического отражения к порождению психической реальности / Г.В. Шукова. — Saarbrücken (Германия) : Lambert Academic Publishing, 2013.
- Экология человека : словарь-справочник / ред. Н.А. Агаджаняна. — М. : ММП «Экоцентр», 1997.
- Экопсихологические исследования. Сборник материалов 5-й Российской конференции по экологической психологии (Москва, 26–27 марта 2008 г.) / под ред. В. И. Панова. — М. : ПИ РАО, 2009.
- Юсупов И.М.* Методика диагностики модели педагогического общения / И.М. Юсупов // Педагогическая психология : методы и тесты / авт.-сост. М.В. Демиденко, А.И. Ключева. — Самара : Бахрах-М, 2004. — С. 137–139.
- Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001.
- Bandura A.* Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory / A. Bandura. — Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1986.

## Раздел 4

# ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАСШИРЕНИЕ ГРАНИЦ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ или ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТУРЫ МЕЖВИДОВОЙ ПСИХОЛОГИИ (приглашение к дискуссии)

*Ноосфера стремится стать одной замкнутой системой, где каждый элемент в отдельности видит, чувствует, желает, страдает так же, как все другие, и одновременно с ними*

П. Тейяр де Шарден «Феномен человека»<sup>1</sup>

## Глава 14 ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МЕЖВИДОВОЙ ГРУППЕ «ЧЕЛОВЕК — ДОМАШНЕЕ ЖИВОТНОЕ»<sup>23</sup>

### 14.1. Межвидовая группа «человек — домашнее животное» как предмет психологического исследования человека

Постоянное проживание животного в доме человека (в человеческой семье), их совместная жизнедеятельность приводят к тому, что человек и его домашнее животное начинают понимать друг друга, несмотря на различия, обусловленные их принадлежностью к разным биологическим видам. Психологически это возможно, потому что между владельцем животного и его питомцем постепенно формируется коммуникативное взаимодействие как некая психическая реальность, субъектом (полисубъектом) которой является межвидовая группа «человек — домашнее животное» (Криволапчук, 2008; Никольская, 2012; Панов, Никольская, 2011). Это взаимодействие формируется как системное качество межвидовой группы «человек — домашнее животное», и потому психологические условия, особенности и механизмы его возникновения и динамики не могут быть объяснены только психологическими особенностями ее членов.

Обращение к литературным данным по сравнительной психологии, зоопсихологии, этологии показало, что, несмотря на большое количество литературных научных и ненаучных данных о роли домашнего (семейного) животного в жизни современного человека, психологические особенности собственно межвидового

<sup>1</sup> П.Тейяр де Шарден. Феномен человека. — М.: Наука, 1987, с.199.

<sup>2</sup> По публикациям: Панов, Никольская, 2011; Панов, 2013а; Панов, Никольская, 2013.

<sup>3</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ. Проект № 13-06-687а.



коммуникативного взаимодействия владельцев животных со своими питомцами изучены явно недостаточно.

Как правило, предметом исследований выступают психологические особенности человека, либо воздействующего на животного, например при дрессировке животных (Вайтли, 1998), либо принимающего воздействие от животного, например при анималотерапии (Кряжева, 2000; Орел, 2008; Kruger, Serpell, 2006). Или же предметом исследования выступают психические особенности животных — как предмет зоопсихологического исследования (Криволапчук, 2008; Harlow, 1966; Woodworth, 1958; Scott, Fuller, 1967 и др.). В сравнительной психологии основным предметом изучения являются психические феномены и особенности психики собственно животных или собственно человека в сравнении друг с другом (см.: Вагнер, 2010; Филиппова, 2009; и др.).

Исключение и особый интерес представляют лишь эксперименты по обучению животных языкам-посредникам, в которых исследователи целенаправленно добиваются взаимодействия с животным в процессе обучения несвойственным его виду коммуникативным сигналам (Savage-Rumbaugh, 1988, 2001; Pepperberg, 1987 и др.). Однако здесь цель исследований заключается в понимании того, насколько развита когнитивная сфера животных разных видов, а также в выявлении эволюционных предпосылок языка. Авторы считают, что в ходе повседневного общения между людьми и обезьянами возникает культура, под влиянием которой меняются сами участники процесса. Образование такой двухвидовой культуры Севедж-Рембо относит, прежде всего, за счет обучения обезьян языку и не рассматривает с иных, внеязыковых позиций.

Решение практических проблем, возникающих в поведении домашних животных (в области поведенческой медицины животных), находятся в основном в ведении ветеринаров, реже этологов (Аскью, 2005; Оверолл, 2005; Хорвитц и др., 2005). Эти специалисты отмечают, что зачастую проблемы, с которыми к ним обращаются, коренятся в особенностях владельца. Однако они не предлагают научно обоснованных путей решения данных проблем, отмечая, что оно лежит не в их компетенции.

Поскольку речь идет о межвидовой группе в рамках человеческой семьи, то естественно обратиться к социальной психологии, одним из объектов изучения которой является семья. Однако исследования семьи, в структуру которой входят домашние животные, имеют в основном консультационную и психотерапевтическую направленность (Варга, Федорович, 2010; Никольская, 2007).

Но животное, как субъект взаимодействия в семейной системе или на производстве (животноводство), не тождественно человеку как субъекту взаимодействия. Человек и животное, вступая в активное взаимодействие, образуют специфичную межвидовую группу. Эта группа, имея характеристики и динамику, сходные с таковыми в социальной группе, имеет и отличия от нее. Во-первых, в силу того, что такая группа является группой не внутривидового, а межвидового взаимодействия. Во-вторых, поскольку человек и домашнее животное являются компонентами жизненной среды друг для друга, их взаимодействие имеет характер средового, экологического и экопсихологического взаимодействия в системе «человек — окружающая среда», что относится к объекту экологической психологии. Так, С.Д. Дерябо (1999) и В.А. Ясвин (2000) строят свое исследование на изучении личностного (субъективного) отношения человека к животным как природному объекту. Но взаимодействие в межвидовой группе «человек — домашнее животное», порождающее

психологический контакт между партнерами, они оставляют без внимания, поскольку отношение человека к животному интересует их лишь как один из компонентов экологического сознания человека.

В итоге получается, что коммуникативное взаимодействие между человеком и животным, объединяющие их в группового субъекта психической активности (и даже развития), оказывается вне предмета исследования.

Но, может быть, иная ситуация сложилась в сравнительной и эволюционной психологии?

Как утверждал в свое время В.А. Вагнер (1849–1934), один из основоположников сравнительной психологии в России, в отношении психики человека и животных научное мировоззрение характеризуется двумя противоположными научными школами. Согласно одной из них, в психике человека нет ничего, чего бы не было в психике животного, и потому у всех видов животных должны наличествовать и сознание, и воля, и разум. Такой взгляд на психику человека и животных Вагнер (2010) подверг критике, так как, продолжая эту логику, следует говорить о наличии сознания не только у млекопитающих и птиц, но и у насекомых, а возможно даже и у растений. Согласно другой, противоположной, научной школе к психике человека следует подходить с тех же позиций, что и к рефлексам одноклеточных. Но тогда, по словам Вагнера, вместо сознания приходится говорить об автоматизмах в поведении человека. Собственная же позиция Вагнера заключалась в том, что психику животных не следует непосредственно сравнивать с психикой человека, ограничиваясь сравнением психики животных данного вида с психикой животных, которые находятся в ближайшем эволюционном родстве с этим видом.

В настоящее же время предметом сравнительной психологии считается сравнение психических феноменов у животных и человека и у животных разных таксономических групп (Зорина с соавт., 2002).

Согласно общепринятому определению, предметом зоопсихологии являются проявления, закономерности и эволюция психического отражения на уровне животного, происхождение и развитие в онто- и филогенезе психических процессов у животных и предпосылки и предыстория человеческого сознания. Зоопсихология изучает психические явления от зачаточных форм психики до высших ее проявлений, составлявших основу зарождения человеческой психики. Поэтому, как говорит К. Фабри, психика в качестве предмета изучения зоопсихологией лежит между двумя гранями: гранью, отделяющей растительный мир от животного, и гранью, отделяющей животный мир от человека и его психики.

Несмотря на указанное различие в позициях, это означает, что исходное эмпирическое поле и зоопсихологии, и сравнительной психологии складывается из психических феноменов, представляющих, с одной стороны, психику тех или иных животных, а с другой стороны — психику человека, то есть представляющих психику представителей разных биологических видов.

Но при этом возникает ряд других вопросов:

1) а в какой мере можно говорить о психических феноменах, общих для человека как представителя одного биологического вида и для животного как представителя другого биологического вида, — например, для домашнего животного, проживающего в доме своего хозяина и в простейшем случае образующего с ним межвидовую микрогруппу (диадру)?

2) какие условия являются необходимыми для возникновения, в нашей терминологии — порождения, таких общих для человека и домашнего животного психических феноменов, которые позволяют говорить о возникновении между ними психологического контакта и которые объединяют их в межвидовую группу «человек — домашнее животное»?

3) и наконец, методологический вопрос: используя какие методологические предпосылки и какие психологические понятия, можно эксплицировать подобное межвидовое взаимодействие между человеком и животным?

Ответ на первый вопрос может быть только утвердительным, так как совместное проживание владельца животного и его питомца неизбежно требует коммуникативного взаимодействия и хотя бы минимального понимания друг друга. Но коммуникативное взаимодействие предполагает некую психологическую общность между партнерами по такому взаимодействию, а следовательно, и наличие таких психических феноменов, которые не только являются общими и для человека, и для животного, но и объединяют их в группового субъекта (полисубъекта) совместной психической активности по отношению к друг другу и к окружающей их среде.

Начнем с последнего из поставленных вопросов требует хотя бы краткого методологического экскурса в понимание психики и возможностей ее экспликации в качестве объекта и предмета исследования.

## 14.2. Методологический «занавес» психики как объекта эволюционной психологии

Определение предмета исследования в эволюционной психологии невозможно без предварительного определения того, а что собственно мы понимаем под психикой как явлением, подлежащим изучению в ракурсе эволюционного подхода, и, соответственно, что такое психика как явление, подлежащее изучению вообще — как в разных направлениях психологии, так и в разных науках. И тогда следует признать, что, несмотря на множество различных позиций в понимании психики, представленных в общей, эволюционной и сравнительной психологии, доминирующей и не всегда явно озвучиваемой предпосылкой выступают «наши знания о психике человека». И это не случайно, по крайней мере, по следующим причинам.

1. Человеческий способ мышления, а также и эволюция психики в филогенезе, формировались в эволюции человека для *практического* взаимодействия с внешним, «вещным» миром с целью выживания в нем (сохранения человеческого вида как формы бытия). И поэтому эволюционно для его формирования было не важно, как происходит процесс порождения психического отражения внешнего и внутреннего мира и регуляции поведения, в том числе и процесс собственно мышления. Важно было только, что должно быть отражено психикой и в психике индивида (индивидуума), чтобы обеспечить сохранение своего биологического вида как формы бытия (Миракян, 1999, 2004). Поэтому фундаментальной особенностью психики как объекта исследования является ее непосредственная данность *продуктивной* (результативной, феноменальной) стороны психических актов. И одновременно с этим — скрытость, ненаблюдаемость той процессуальной части психического акта (шире — психической активности), в которой и посредством которой

осуществляется *порождение* представляющих психику продуктов (результатов, феноменов) психической активности ее субъекта (животного, человека, а может быть, растения и т. д.?). Но и психика животных тоже фиксируется нами только с продуктивной, феноменальной стороны психических актов, причем выраженных в особенностях видового поведения и взаимодействия с окружающей средой. Процессуально-порождающая часть психики остается скрытой от нас «занавесом» наших теоретических конструктов и эмпирических методов, построенных на эмпирической данности феноменов, процессов и других проявлений психики у человека и животных.

2. По этой же причине психика предстает перед нами не «в чистом виде», не в непосредственной форме своего существования, а опосредованной *предметным содержанием* отражаемого в ней внешнего и внутреннего мира, — например, как процессы восприятия тех или иных пространственных свойств и отношений (формы, величины, движения и т. д.) или их комплексов (паттернов), вследствие чего непосредственная форма существования психики скрыта от нас «занавесом» ее предметного содержания.

3. Поскольку любые психические явления исследуются посредством определенного способа мышления (парадигмы, подхода), то имеет место совпадение психики как *объекта исследования* (психическое явление как продукт психического акта) и как *средства* этого *исследования* (способ мышления как «окультуренный» продукт психического акта) (там же). Вследствие чего собственно процессуально-порождающая сторона психики не попадает в логику наших рассуждений, ограниченной отношением между объектом и средством исследования как продуктами свершившегося психического акта.

4. Бытие (существование) психических феноменов и психики в целом отождествляется с бытием (существованием) их субъекта, вследствие чего экспликация субъекта психической активности предопределяет экспликацию психического в качестве объекта исследования. Особенно наглядно это видно на разном понимании сущности человека. Если человек эксплицируется нами как существо биологическое, то это естественно приводит к акценту на природных (в смысле — биологических), физиологических и нейронных теориях психики. Если человек эксплицируется как существо социальное, то это приводит к разного рода социально обусловленным теориям психики. Если человек эксплицируется как существо духовное, то это приводит к богословским теориям психического и попыткам синтеза и «онаучивания» богословских представлений о «душе» (психе) как действительном предмете психологии. Если же рассматривать человека как существо психическое, то это возвращает нас к первым трем позициям. Аналогично, когда мы говорим о психике и ее феноменах у животных, то естественно фиксируем психические феномены в качестве объекта исследования через призму *видовых особенностей* жизнедеятельности данного представителя животного мира, которые тоже выполняют роль своеобразного методологического «занавеса», скрывающего от нас непосредственные формы существования психического.

В итоге мы приходим к методологической альтернативе:

а) принять в качестве исходной предпосылки различие между животными и человеком как разными по своей природе субъектами психической реальности и, исходя из этого, эксплицировать психику животных и психику человека как разные

по своей природе явления, которые можно исследовать и по отдельности друг от друга, и в сравнении друг с другом — общая психология, зоопсихология, сравнительная психология;

б) принять в качестве исходной предпосылки представление о психике как явлении, которое проявляется у животных и человека по-разному, но имеет единую природу. Но тогда полагание психики в качестве объекта исследования следует начинать не с данности тех или иных ее проявлений (феноменов, процессов, состояний и т.д.), а с условий и механизмов, обеспечивающих возможность порождения и становления этих ее проявлений (Миракян, 1999, 2004; Панов, 2004). Примером такого парадигмального поворота является экопсихологический подход к развитию психики, который послужит ответом и на третий поставленный выше вопрос (Панов, 2004; Экопсихологические исследования — 2, 2011).

### **14.3. Экопсихологический подход к развитию психики и экопсихологические взаимодействия как предпосылка изучения становления межвидовой малой группы «человек — домашнее животное»**

Объектом экологической психологии как области психологических исследований выступают психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой в системе «человек — окружающая среда». Эти аспекты могут быть представлены, с одной стороны, такими явлениями человеческой психики, особенности которой определяются характером воздействия на нее тех или иных свойств, качеств, паттернов окружающей среды, и напротив, характером воздействия человека на окружающую среду. С другой стороны — психологические аспекты взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» представлены психологическими и квазипсихологическими качествами самой окружающей среды, действительно ей присущими или же приписываемыми ей человеком (его ожиданиями и системой жизненных ценностей, установками и субъективным отношением, и т.п.). Наконец, с третьей стороны, психологические аспекты взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» представлены теми психическими явлениями, которые порождаются, образно говоря, «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» как онтологического полисубъекта их совместного развития и которые затем становятся свойствами человеческой психики и/или психологическими и квазипсихологическими свойствами окружающей среды.

Предмет экологической психологии и, соответственно, различные ее направления задаются (эксплицируются) различным содержанием «человека» и «окружающей среды» как компонентов системы «человек — окружающая среда» и типом взаимодействия между ними. Наиболее четко это иллюстрируется различием предмета исследования основных направлений экологической психологии: психологической экологии, экологического подхода к восприятию Гибсона, психологии окружающей среды, психологии экологического сознания и др. (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2004).

В связи с этим возникла необходимость разработки таких методологических оснований, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных проявлений и уровней психики, единых

по своей природе, но обретающих разную форму проявления во взаимодействии индивида (индивидуума) с разными видами окружающей среды. В ходе решения этой задачи и появилось новое направление экологической психологии — экопсихология развития, в основе которого лежит экопсихологический подход к развитию психики как одной из форм природного бытия (Панов, 2004; Экопсихологические исследования — 2, 2011). Основные позиции данного подхода представлены в следующих положениях:

- психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, она характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью, то есть имеет в самой себе источник своего саморазвития, которая при наличии определенных условий (взаимодействия с окружающей средой) проявляется в разных видах психической активности, опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.);
- развитие психики (как формы бытия) происходит как процесс становления конкретных форм ее проявления и развития (в виде психических процессов, психических состояний, сознания), которые обеспечивают (опосредуют) взаимодействие их субъекта с окружающей средой в виде поведения, деятельности и тому подобных видов психической активности, каждая из которых неизбежно проходит стадии (по)рождения, развития и умирания (перехода в иную форму бытия). Понятно, что в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)», а также виды и типы взаимодействия между компонентами этого отношения;
- виды указанного взаимодействия определяются видом окружающей среды. Типы взаимодействия включают шесть базовых типов: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный и субъект-субъектный, состоящий из субъект-обособленного, субъект-совместного (полисубъекта) и субъект-порождающего, и производные от них типы, например: субъект-квазиобъектный, субъект-квазисубъектный и т. п. Поскольку эти типы взаимодействия характеризуют взаимодействия человека с окружающей средой и первоначально были выделены при анализе системы «человек — природная среда», они получили название экопсихологических.

Если, как мы полагаем, экопсихологические типы взаимодействия универсальны, то они могут быть применимы и к взаимодействию человека и животного. Однако понятно, что не каждый тип взаимодействия будет способствовать установлению межвидовой группы. Рассмотрим это подробнее на примере взаимодействий между человеком и домашним животным (Панов, Никольская, 2011):

1) объект-объектное — человек и животное являются друг для друга объектами среды и не проявляют в отношении друг друга целенаправленного поведения. Психологического контакта при данном типе взаимодействия нет, группа не образуется;

2) объект-субъектное — примером такого типа взаимодействия может служить ситуация, когда собака обнюхивает незнакомого ей человека. Она (как субъект восприятия) обнюхивает человека как незнакомый объект, так же как если бы она обнюхивала впервые увиденную ею детскую игрушку. Понятно, что при таком типе взаимодействия мы не можем сказать, что человек и животное образуют микрогруппу.

3) субъект-объектное — человек активно воздействует на животное, которое принимает это воздействие пассивно, то есть не огрызаясь и не проявляя каким-либо образом ответной агрессии. Такое взаимодействие применительно к отношениям «человек–животное» является традиционным для классической зоопсихологии и бихевиоризма. С точки зрения группового взаимодействия (взаимодействия между членами микрогруппы «человек–животное») здесь возможны два варианта. Если в указанной ситуации человек и животное встретились впервые, то такой тип взаимодействия не может послужить психологическим основанием для того, чтобы они образовали микрогруппу. Другая ситуация, когда между человеком и животным уже сложились отношения, объединяющие их в межвидовую микрогруппу (диаду). Тогда, принимая со стороны человека воздействие (субъект-объектное, напомним), животное может принимать на себя роль объекта такого воздействия, при условии, что человек выполняет для животного определенную функцию, например функцию удовлетворения потребности в пище. При таком подтипе взаимодействия может возникать устойчивая межвидовая группа, пока каждый участник взаимодействия так или иначе удовлетворяет потребности другого. Такая группа отличается взаимосвязанностью и взаимозависимостью ее участников (является групповым предсубъектом, согласно терминологии А.Л. Журавлева, 2000).

В нашем случае возможен иной подтип субъект-объектного взаимодействия, когда человек проявляет активность в отношении животного, например, желая «подружиться» с соседской кошкой или собакой, а животное воспринимает этого человека как объект. Для человека такое взаимодействие становится субъект-субъектным. Возникает односторонний психологический контакт от человека к животному. Группа при таком типе взаимодействия не возникает, так как у животного нет в ней потребности;

4) субъект-обособленное — животное и человек целенаправленно вызывают друг в друге определенные психологические состояния (например, чувство страха), преследуя свои цели, вследствие чего полноценная коммуникация между ними оказывается невозможной. Возникает двусторонний психологический контакт, который, однако, не приводит к образованию устойчивой группы и оказывается неконструктивным. Ситуативное субъект-обособленное взаимодействие возможно и в установившейся группе, но и в этом случае оно неконструктивно и может вести к распаду группы.

5) полисубъектное (субъект-совместное) — примеры такого взаимодействия можно найти, когда животное приобретает в силу средовой или личностной дефицитарности владельца. В этом случае человек в отношении животного удовлетворяет его потребности как минимум в пище, тепле, безопасности, принятии группой. Животное же удовлетворяет потребность человека в снятии дефицитарной потребности. При таком взаимодействии мы наблюдаем двусторонний психологический контакт и образование устойчивой группы. Отметим, что ситуативно взаимодействие участников такой системы может быть субъект-обособленным. Такая группа также является групповым предсубъектом и иногда соответствует второму критерию группового субъекта, то есть отличается совместной активностью.

6) субъект-порождающее — изменение психического состояния одного члена межвидовой группы происходит как изменение состояния системы в целом посредством ее превращения в субъекта совместного действия или развития. Эту мысль

мы пояснили выше касательно социального взаимодействия, когда в качестве совокупного субъекта совместного развития берутся индивид и социальная среда. С этих позиций все, что мы считаем ценным и достойным постижения, конструируется посредством языка в отношениях с другими людьми. Но и рассматривая межвидовую группу, можно обнаружить, что она использует свой «язык», устанавливает свои правила взаимодействия, и в этом смысле также является совокупным субъектом совместного развития.

Способ взаимодействия членов межвидовой группы не может определяться функцией, свойственной лишь одному участнику (в противном случае взаимодействие окажется невозможным), он должен определяться функциями обоих. Каждый биологический вид использует свои способы взаимодействия и функционально оснащен этими видовыми способами. В случае межвидового взаимодействия функции должны перекрещиваться, что ведет к видоизменению способов взаимодействия, в результате чего и у человека, и у животного постепенно образуется некоторый набор элементов коммуникативного взаимодействия, который преобразуется в качественно иную психологическую структуру, обеспечивающую психологический контакт и взаимодействие между человеком и животным как представителями разных биологических видов, то есть межвидовое взаимодействие. Этот совместно порожденный и усвоенный каждым членом межвидовой группы набор элементов, преобразованный в изначально несвойственную для человека и для животного структуру, становится условием их конструктивного взаимодействия и открывает перспективы новому этапу развития образуемой ими межвидовой группы.

Исходя из вышеизложенного, мы полагаем, что экопсихологический подход к развитию психики позволяет изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах средового и группового взаимодействия, с позиции единых методологических оснований, несмотря на различие в предметном содержании этих реальностей. В частности, рассматривать и изучать с позиции единых — экопсихологических — позиций даже такие проявления психики, которые образуются и проявляют себя в межвидовом взаимодействии человека и животного. Тем самым закладываются контуры нового направления психологических исследований — межвидовой психологии, лежащей на стыке сравнительной психологии, зоопсихологии, социальной психологии и экопсихологии развития.

#### **14.4. Экопсихологическая модель межвидового взаимодействия в группе «человек — домашнее животное»**

Очевидно, что в этом случае в качестве исходной психической реальности и, соответственно, эмпирической предпосылки следует брать групповое, интерактивное взаимодействие между человеком и животным, которое объединяет их в группу (или квазигруппу) со свойствами группового субъекта (полисубъекта). Однако групповое взаимодействие, описанное в социальной психологии, это взаимодействие в пределах отношений «человек–человек», и потому как психическая реальность оно не тождественно психологическому взаимодействию в группе «человек–животное».



Следует принять также во внимание, что в средовом контексте при анализе группового взаимодействия «человек–животное» животное является компонентом жизненной (домашней) среды для человека, но в то же время и человек является компонентом жизненной среды для животного. Следовательно, в качестве методологической предпосылки целесообразно взять общее системное отношение «индивид — жизненная среда», что позволяет рассматривать группу «человек–животное» в контексте экопсихологического подхода к развитию психики (Панов, 2004, 2011). Соответственно, возникает необходимость эмпирического выявления и описания психологических феноменов, проявляющихся при таком взаимодействии с обеих сторон, то есть выделения тех проявлений психической активности человека и животных, которые являются результатом их совместной жизнедеятельности как взаимодействующих партнеров общей жизненной среды.

Поскольку мы рассматриваем человека и животных в их психологическом взаимодействии, то на основе анализа и обобщения разных подходов *межвидовое взаимодействие* определяется как *способ организации жизнедеятельности участников межвидовой группы, который заключается в их взаимных воздействиях друг на друга для достижения собственных целей; под субъектом межвидового взаимодействия мы понимаем индивида, характеризующегося: 1) активностью по отношению к самому себе, к среде, к другим субъектам; 2) способностью переживать внешние и внутренние воздействия и изменения своего состояния; 3) способностью к коммуникации*. А диада «человек — домашнее животное» рассматривается как саморазвивающаяся система в форме межвидовой группы, где *под межвидовой группой мы понимаем человека и животное, объединенных совместной жизнедеятельностью и территорией, имеющих межиндивидуальные контакты друг с другом, эмоциональные взаимоотношения и специфические правила поведения в отношении друг друга* (Никольская, 2012).

Все заявленные выше методологические основания опираются на исследование психологических особенностей человеческого субъекта (носителя) психики. Нам же необходимо исследовать становление психического как явления, возникающего во взаимодействии между человеком и животным, то есть не данность психологических особенностей и феноменов, а процесс, в ходе и посредством которого происходит их порождение. Последнее требование является одним из основных положений экопсихологического подхода к развитию психики, целью которого является изучение условий и механизмов порождения психической реальности во взаимодействии с окружающей средой (Панов, 2004, 2010). При этом особое внимание уделяется шести базовым типам экопсихологического взаимодействия человека с окружающей средой, которые в разных исследованиях выступают в трех вариантах: как предмет исследования, как теоретический конструкт и как исходная предпосылка. Существенно, эти типы экопсихологического взаимодействия не зависят от предметного содержания среды, что делает их универсальными для разных видов взаимодействия:

1) объект-объектный; 2) объект-субъектный; 3) субъект-объектный; 4) субъект-субъектный, который подразделяется на 4.1) субъект-обособленный, 4.2) субъект-совместный (полисубъектный), 4.3) субъект-порождающий (там же).

Если экопсихологические типы взаимодействия универсальны, то они должны быть применимы и к взаимодействиям в межвидовой группе «человек — домашнее

животное». Однако понятно, что не каждый тип взаимодействия будет способствовать образованию такой межвидовой группы.

В итоге, использование основных позиций экопсихологического подхода к развитию психики (отношение «человек — окружающая среда»; базовые типы экопсихологических взаимодействий) в качестве исходных предпосылок изучения психических феноменов, характеризующих межвидовую группу «человек — домашнее животное», позволило получить следующие теоретические, эмпирические и практические результаты (Никольская, 2012; Панов, Никольская, 2011, 2012).

1. Ввести понятия, необходимые для разработки экопсихологической модели межвидового взаимодействия: понятие о межвидовой группе «человек — домашнее животное» как полисубъекте порождения межвидовых психических феноменов и структуре межвидовой группы; представление об отдельной интеракции во взаимодействиях между человеком и домашним животным в качестве единицы психологического анализа психологических взаимодействий между участниками межвидовой группы «человек — домашнее животное».

2. Теоретически разработать экопсихологическую модель взаимодействий в межвидовой группе. Согласно этой модели, межвидовая группа «человек — домашнее животное» становится онтологическим субъектом порождения межвидовых психических феноменов, если члены этой группы реализуют между собой следующие типы экопсихологических взаимодействий:

- субъект–объект–субъектный (человек воспринимает животное как объект, животное воспринимает человека как субъект) — при котором возникает феномен доверия (со стороны человека — доверие как к безопасному, предсказуемому и оправдывающему ожидания объекту), односторонний феномен привязанности (от животного к человеку), правила поведения по отношению друг к другу;
- субъект-совместный (полисубъектный) — при котором возникают феномены доверия и привязанности, структура доминирования, правила взаимодействия, межвидовая коммуникация среднего или низкого уровня.
- субъект-порождающий — при котором возникают все феномены полисубъектного взаимодействия, а также развитая межвидовая коммуникация.

3. Эмпирически подтвердить правомерность экопсихологической модели межвидового взаимодействия на материале 1089 случаев психологического консультирования владельцев животных (70% собак и 30% кошек). В том числе эмпирически подтвердить наличие теоретически ожидаемых психических феноменов, объединяющих владельца домашнего животного и его питомца в межвидовую группу. Имеются в виду следующие возникающие в условиях вышеназванных типов экопсихологического взаимодействия психические феномены: доверия, привязанности, норм вербально-невербального взаимодействия и доминирования/подчинения.

4. Установить, что группообразующую роль во взаимодействиях владельца животного и его питомца выполняет феномен доверия, от которого зависит устойчивость их межвидовой группы. Нарушение доверия ведет к нарушениям привязанности, норм взаимодействия, коммуникации, структуры доминирования. Консультационная практика показывает, что в большей или меньшей степени *все* владельцы, обращающиеся за консультацией по поводу отклоняющегося поведения своих питомцев, испытывают дефицит доверия к животному в форме сомнения либо в его безопасности, либо в его предсказуемости, либо в форме сожалений, что

животное не оправдывает ожиданий, которые возлагались на него при приобретении.

5. В практическом плане экопсихологическая модель межвидового взаимодействия, теоретически разработанная и эмпирически апробированная в психологическом консультировании владельцев домашних собак и кошек, позволяет предложить методы решения таких прикладных задач, как: психодиагностика и психологическое консультирование владельцев животных, практические рекомендации специалистам, осуществляющим консультирование с целью нормализации межвидового взаимодействия. За основу диагностики берется классификация нарушений в межвидовой группе по принципу: нарушение компонента «человек» (согласно эмпирическим данным этот тип нарушений встречается в 76% от общего числа обращений), нарушение компонента «животное» (24% от общего числа обращений). В зависимости от типа нарушения проводится дальнейшая диагностика нарушений психики у животного, выявление личностных характеристик и дефицитарных потребностей владельца, заставляющих его восполнять дефицит за счет животного. По завершении второго этапа диагностики начинается работа по разъяснению владельцу сути проблемы.

Таким образом, полученные данные подтверждают гипотезу о том, что основные положения экопсихологического подхода к развитию психики могут быть использованы в качестве теоретико-методологической основы нового психологического направления — межвидовой психологии, лежащей на стыке общей психологии, зоопсихологии, сравнительной психологии, социальной и экологической психологии.

## Глава 15 ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕК–ДЕРЕВО» (РАСШИРЕНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ В ХОДЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ИНДИВИДА С ПРИРОДНЫМИ ОБЪЕКТАМИ)<sup>1</sup>

### 15.1. Природная ситуация развития как условие и средство расширения экологического сознания: гносеологический и онтологический аспекты

При гносеологическом подходе исходным для определения структуры экологического сознания выступает гносеологическое отношение «субъект познания или действия — объект познания или воздействия». Причем каждый из компонентов этой системы имеет свою собственную логику и «природу» развития. При этом взаимодействие между ними может происходить и, соответственно, рассматриваться в субъект-объектной логике, когда «человек» выступает в роли субъекта, противостоящего «природе» как экологическому объекту (Акопов, Чердымова), либо субъект-объектной и/или субъект-субъектной логике в зависимости от модальности субъективного отношения к природному объекту (Дерябо, Ясвин).

При этом экологическое сознание является атрибутом (свойством) человека как компонента логического отношения «человек — мир природы».

Это означает, что, рассматривая экологическое сознание как психический феномен, носителем которого является субъект гносеологического типа, мы изначально задаем в качестве исходного основания гносеологическое отношение «субъект–объект», конкретизируемое в виде отношения «сознание человека — мир природы». «Сознание человека», с одной стороны, выполняет отражательную функцию по отношению к «миру природы», в котором он живет и с которым взаимодействует для сохранения жизни в ходе развития цивилизации. С другой стороны, «сознание человека» выражает отношение человека к «миру природы» на уровне общества и на уровне индивида. Наконец, с третьей стороны, «сознание человека» выполняет регуляторную функцию, опосредствуя его деятельность (технологическую) активность по отношению к «миру природы» от момента целеполагания до технологической реализации достижения поставленной цели.

В наиболее разработанном виде гносеологический подход к проблеме экологического сознания представлен в отечественной психологии работами С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1995–2000). Чаще всего он обозначается как *психология экологического сознания*, предмет которой составляют изучение социо- и онтогенеза экологического сознания, включая разработку методов его диагностики, коррекции и тренинга. Природа понимается указанными авторами не в широком, а в узком,

---

<sup>1</sup> Панов В.И. Психическое состояние в структуре экологического сознания / В.И. Панов, Т.Е. Егорова, Н.В. Лапчинская // Психология психических состояний : сб. ст. / под ред. А.О. Прохорова. Казань : Изд-во «Центр инновационных технологий», 2002. Вып. 4. С. 100–118. (По материалам: Лапчинская Н.В. Психологические условия формирования экологического сознания : дис. ... канд. психол. наук. М. : ПИ РАО, 2001 г.).

конкретном смысле — как «мир природы», то есть как система живых и неживых элементов биосферы.

Если исходить из онтологического представления психики как формы бытия, то мы получаем возможность подойти к проблеме экологического сознания как высшей формы развития психики в рамках онтологической парадигмы. Согласно этой парадигме:

1) Сознание рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики и которая возникает и развивается во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система «человек (человечество) — природа (окружающий мир)» выступает как целостный субъект совместного развития человека и окружающей его природы. В качестве примеров такого совокупного субъекта совместного развития могут служить системы «мать–ребенок», «семья», «команда», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом», в случае ноосферы — система «человек–планета». Экологическое сознание с этой точки зрения предстает как системное качество психики (процессов, состояний и структур сознания), которое порождается и развивается во взаимодействии человека с окружающей средой (социальной и природной) и которое позволяет индивиду непосредственно ощутить и пережить единство с природой окружающего мира и своей собственной природой. Личный опыт переживания индивидом своих психических состояний, содержанием которых является непосредственное ощущение единства с окружающим миром природы и миром людей (социальная среда) как частью природы в целом, порождает непосредственно-чувственную основу для осознания себя частью мира природы. В свою очередь это осознание формирует такое отношение к миру природы, которое характерно для экологического сознания эгоцентрического (Дерябо, Ясвин, 1996) и даже природоцентрического (Панов, Егорова, Лапчинская, 2000) типов.

2) В этой же, онтологической, логике экологическое сознание предстает, во-первых, как множество психических состояний, которые индивид способен переживать в конкретной ситуации взаимодействия (общения) с природными объектами. Во-вторых, это психические состояния, которые превратились в постоянные структуры сознания, которые поэтому антиципируют, то есть опережающе опосредствуют протекание и процессов и состояний психики данного индивида. Проще говоря, психическое состояние тогда становится структурой сознания, когда оно становится постоянной чертой личности (характера) человека, предопределяющей его восприятие и поведение в различных ситуациях. Следовательно, сознание по своей «психологической» структуре совпадает с психическим состоянием, так как оно тоже суть не что иное, как системное (функционально-структурное) единство разных сфер психики, которое постоянно характеризует данного человека, антиципируя его действия и поведение по отношению к окружающей природе, другим людям и самому себе (как части природы).

3) Структура сознания, в данном случае экологического, включает в себя в качестве компонентов и, соответственно, подсистем, следующие основные сферы психики человека, каждая из которых имеет свой, присущий данному индивиду функциональный диапазон реализации во взаимодействиях с окружающей средой:

— телесная (психосоматическая) — то, что обычно ассоциируется с понятиями физического самочувствия и здоровья, отношения к нему, условий и методов его сохранения;

- эмоциональная (аффективная), выражающая эмоциональное отношение к природной среде, ее объектам, к другим людям и самому себе как природным формам бытия, разным по своей форме, но единым по своей принадлежности к Природе (вспомним волшебные слова кипплинговского Маугли: «Мы одной крови»);
- интеллектуальная (познавательная), выражающая знания и представления о природе, природных объектах, о других людях и самом себе как природных явлениях;
- личностная, то есть Я-концепция как система личностных отношений к окружающему миру (природе), к другим людям и самому себе опять же как формам природного бытия, разным по своим проявлениям, но единым по своей природной сущности;
- духовно-нравственная (этическая), представляющая систему этических ценностей, которые имеют общеприродный, а не только сугубо биологический или социальный характер.

В рамках данного подхода формирование экологического сознания происходит как такое изменение психики индивида, когда его процессы функционально объединяются (интегрируются) в *психические состояния переживания единства с природными объектами*, а психические состояния превращаются в постоянные структуры сознания. Отличительной особенностью этих структур является то, что они предопределяют (антиципируют) восприятие природных объектов, отношение к ним и, соответственно, взаимодействие с ними как партнерами (со-субъектами) совместного процесса развития природных форм бытия.

Согласно онтологическому подходу к экологическому сознанию, человек должен не столько антропоцентрически изменять природу вокруг себя (природную среду), *сколько психологически изменять самого себя посредством развития собственной природы развития в соответствии с универсальными принципами развития Природы вообще, и в том числе собственной природы человека* (Панов, 2000, 2001).

Таким образом мы приходим к тому, что в дополнение к антропоцентрическому и экоцентрическому типам экологического сознания (Дерябо, Ясвин, 1995–2001), необходимо ввести понятие о *природоцентрическом типе*<sup>2</sup> экологического сознания, то есть таком типе сознания, психологической основой которого является непосредственное переживание единства с миром природы. Только в этом случае Человек будет ощущать и вести себя как *экологический субъект развития* Природы, в том числе самого себя (своих способностей) и окружающей его среды (Панов, 2001, 2004).

Из этого, в частности, следует, что необходимым условием формирования природоцентрического типа экологического сознания и соответствующего изменения Я-концепции является проживание человеком *особых психических состояний* единения (единости, общности) с природным объектом. Содержанием подобных состояний должно быть приобретение индивидом личного опыта психических ощущений и переживаний единства с окружающим миром природы и людей, а также самооценности объектов живой природы, других людей и самого себя как различных проявлений общеприродного процесса развития жизни на планете.

---

<sup>2</sup> Для обозначения этого же типа сознания ранее применялся также термин «синергетический» (Панов, 2000, 2001).

Однако эти ощущения могут стать структурными компонентами сознания индивида только в том случае, если они пройдут поэтапную трансформацию *из объекта познавательного отношения* индивида (на начальном этапе) *в субъективное средство собственного развития* посредством выстраивания познавательных и коммуникативных отношений с окружающим миром природы, людей и с самим собой.

В результате происходит экологическое расширение сознания, то есть расширение способности индивида испытывать такие перцептивные ощущения (включая и так называемые экстрасенсорные), такие психические состояния и состояния сознания (включая измененные), содержанием которых становится *осознанное переживание* своей принадлежности к миру природы и осознание уникальности объектов, создаваемых Природой.

С этой целью Т.Е. Егоровой и Н.В. Лапчинской был разработан комплект методик, построенных на методах социально-психологического тренинга развития личностных способностей, методах практического и медитативного взаимодействия (с объектами живой природы, другими людьми и с самим собой) и проч. (Панов, Егорова, Лапчинская, 2000; Лапчинская, 2001).

В качестве исходной схемы для ситуации формирования экологического сознания природоцентрического типа мы взяли известную идею Л.С. Выготского о том, что развитие психических функций происходит в процессе освоения индивидом ценностей культуры, опосредованного общением. Расширяя эту идею на ситуацию коммуникативного взаимодействия с миром природы, мы приходим к положению о том, что развитие психических функций (расширение диапазона перцептивной чувствительности и сознания) может также происходить в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценности природных объектов и мира природы в целом.

Исходя из этого, мы полагаем, что в качестве системообразующего фактора, объединяющего человека и природу в систему «человек – природа (мир природы)» как единого субъекта совместного развития (форму бытия), должно выступать такое *коммуникативное взаимодействие индивида с миром природы* (с конкретными природными объектами в виде другого человека, растения или самого себя), которое:

- создает для данного индивида *ситуацию развития* его психических процессов, состояний и сознания в целом посредством расширения их диапазона естественного функционирования;
- позволяет получить личный опыт непосредственного *переживания единства (общности и различия) с природным объектом* на уровне непосредственно-чувственного, эмоционального и личностного взаимодействия с ним.

## 15.2. Природная ситуация развития как средство формирования природоцентрического типа экологического сознания

По аналогии с другим понятием Л.С. Выготского – социальной ситуации развития, мы вводим понятие *природной ситуации развития* для характеристики отношения индивида с природой, которая выступает для него в роли мира природы (т.е. природной среды) и в качестве его собственной природы развития.

Природная ситуация развития определяет:

- объективное место человека в системе взаимоотношений с миром природы, другими людьми и самим собой (как природными явлениями), а также соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему окружающим миром природы и своей собственной природой развития;
- особенности понимания индивидом занимаемой им позиции по отношению к миру природы и к собственной природе развития, то есть рефлексивную позицию по отношению к миру природы (включая других людей и самого себя) и к возможности саморазвития посредством коммуникативного взаимодействия с миром природы (включая других людей и самого себя).

Создание и использование природной ситуации развития для формирования природоцентрического типа экологического сознания включает в себя три этапа.

*На первом этапе* создаются условия для расширения диапазона перцептивной чувствительности *в ситуации восприятия самого себя как природного объекта* (явления), обладающего помимо других свойств также и энергоинформационными свойствами (полем). В качестве таких условий выступают передача знаний о структуре сознания человека, психологических особенностях восприятия себя и отношения к себе, а также обучение методам релаксации и проявления способности к непосредственно-чувственному ощущению своего энергоинформационного поля. При положительных результатах указанного расширения этот диапазон перцептивной чувствительности начинает выступать в качестве средства познания самого себя как природного явления, а затем — в качестве средства познания своих возможностей для собственного развития, то есть как субъекта своего развития. В субъективном плане это проявляется не только в новых перцептивных ощущениях самого себя, но и в осознании различия между «собой известным» и «собой неизвестным, новым». В результате создается рефлексивная ситуация для осознания и приобретения нового личного опыта проживания соответствующих психических состояний. В свою очередь это приводит к изменению (расширению) познавательного, эмоционального и личностного отношения к себе в плане принятия себя как субъекта развития своих природных возможностей.

*На втором этапе* создаются условия для расширения диапазона перцептивной чувствительности в ситуации восприятия другого человека как природного объекта, обладающего энергоинформационными свойствами. Диапазон перцептивной чувствительности, расширенный в этой ситуации взаимодействия, выступает как средство восприятия другого человека и самого себя в соотношении с особенностями восприятия и понимания другого человека. При этом происходит новый этап изменения познавательного, эмоционального и личностного отношения к себе и, естественно, к другим людям в направлении осознания общей принадлежности к миру природы.

*На третьем этапе* создаются условия для расширения диапазона перцептивной чувствительности уже *в ситуации восприятия растения или животного как природного объекта*, обладающего природной возможностью для энергоинформационного обмена с человеком. Как и на предыдущем этапе, необходимым условием для этого является ощущение общности энергоинформационной природы человека и данного природного объекта, с одной стороны, и в то же время — ощущение такого различия энергоинформационных свойств человека и, например, дерева, которое



не нарушает указанной их общности. Этот этап приводит к новой ступени развития самоосознания человека частью мира природы, так как отношение к себе и к другим людям начинает опосредоваться опытом проживания единства и коммуникативно-го взаимодействия с иными природными объектами: растениями и животными.

Поскольку во всех трех случаях речь идет об изменении сознания человека посредством процесса осознания себя частью природы, то можно сказать, что речь идет *об экологическом расширении самосознания* как системы познавательных, эмоциональных и личностных отношений к миру природы, включая в него в том числе и человека.

### **15.3. Этапы эколого-психологического расширения самосознания**

Как было отмечено выше, одним из условий практической реализации разработанной нами технологии эколого-психологического расширения самосознания человека является ее этапность, которая и будет изложена ниже.

#### ***1-й этап. «Познание мира себя как природного объекта (явления)»***

1. Получение общих знаний о человеке как о природном и социальном явлении на уровне анатомии, физиологии, биологии, общей и экологической психологии.

2. Получение знаний об энергетической модели строения человека и энергоинформационном обмене.

3. Формирование ощущений своего энергетического состояния и личного энергоинформационного пространства, дифференциация своих ощущений при восприятии своих состояний и указанного пространства.

4. Изучение свойств и качеств энергетического состояния человеческого тела.

5. Овладение навыками саморегуляции, самоконтроля во взаимодействии с самим собой на энергоинформационном уровне.

6. Расширение диапазона сенсорной чувствительности до получения интрапсихических ощущений своего энергоинформационного поля.

7. Овладение практикой управления энергией (энергоинформационным полем) и ее трансформацией.

8. Получение практики интрапсихических ощущений собственного тела.

9. Познание и раскрытие резервных природных возможностей на энергоинформационном уровне.

10. Потребность в самореализации себя и самосохранении.

#### ***2-й этап. «Познание мира людей как природных объектов»***

1. Ознакомление с психологическими основами коммуникативного взаимодействия (общения) с другими людьми.

2. Формирование способности к принятию другого как самоценности и осознания общности с другими людьми.

3. Расширение диапазона перцептивной чувствительности в процессе взаимодействия с другими людьми на энергоинформационном уровне.

4. Формирование способности к восприятию энергетических состояний и личного (энергоинформационного) пространства другого человека, а также возможности энергоинформационного обмена с ним.

5. Овладение навыками невербального понимания и энергоинформационного взаимодействия с другими людьми на основе расширения диапазона перцептивной чувствительности. Умение принять различные состояния других людей и передавать свои состояния вербально, невербально, энергоинформационно.

6. Ознакомление с психологическими основами здоровьесберегающего бесконфликтного взаимодействия в системе «человек–человек» на энергоинформационном уровне.

7. Овладение практикой энергоинформационного обмена в режиме «лидер–ведомый», «эксперт–оператор».

8. Овладение способами диагностики психических состояний других людей в условиях энергоинформационного обмена.

9. Повышение уровня психологической компетентности в процессе взаимодействия с другими людьми.

### ***3-й этап. «Познание природных объектов»***

1. Ознакомление с психологическими основами коммуникативного взаимодействия (общения) с природными объектами растительного мира.

2. Осознание и восприятие своего личного пространства и состояний.

3. Ощущение, восприятие и осознание энергетического пространства и состояний природного объекта.

4. «Вхождение» своим энергетическим пространством в пространство природного объекта.

5. Формирование единого пространства человека и природного объекта.

6. Дифференциация ощущения и восприятия энергетического пространства разных природных объектов.

7. Установление отношений и формирование общего языка общения с природными объектами на основе энергоинформационного обмена.

8. Формирование способности к принятию самоценности природных объектов и осознания общности с ними.

9. Расширение диапазона перцептивной чувствительности в процессе взаимодействия с миром природы.

10. Формирование способности к восприятию энергетических состояний и «личного» пространства растения (дерева), а также возможности энергоинформационного обмена с ним.

11. Овладение навыками невербального понимания и взаимодействия с растительными и животными формами мира природы на основе расширения своего диапазона перцептивной чувствительности. Умение «услышать» и принять различные состояния растения (дерева) и передавать ему свои состояния.

12. Ознакомление с психологическими основами здоровьесберегающего бесконфликтного взаимодействия в системе «человек — природный объект (растение)».

13. Повышение уровня психологической компетентности в процессе взаимодействия с миром природы.

#### **15.4. Результаты эколого-психологического расширения самосознания по данным самонаблюдения**

Апробация и практическая реализация нашей программы формирования экологического сознания по указанной технологии проходила в форме семинарских занятий.

В начале семинара проводилась беседа, направленная на выявление физического, эмоционального состояния участников, выявлялись трудности в общении с людьми, в понимании себя и других, их отношение к природе. Для этого в «Дневниках самонаблюдения» были разработаны вопросы. В течение семинара слушатели выявляли изменения, происходящие в разных сферах личности, которые также фиксировались в дневнике наблюдения. В конце семинара слушателям предлагалось написать отчеты на заданные темы, где они отмечали происшедшие изменения в отношении к себе, другим людям, природе. Кроме этого, проводилось психологическое тестирование участников до и после семинара. По полученным данным нами был произведен количественный и качественный анализ результатов.

Таким образом, состояние участников группы оценивалось до семинара и после семинара. Учитывались изменения на физическом уровне, к которым были отнесены следующие переживания: быстрая утомляемость, сниженная работоспособность, нарушения сна, недомогание, неприятные ощущения в теле, привычные боли, которые в целом можно было отнести к астеническим.

Выраженное чувство тревоги, неуверенность в себе, состояние подавленности, ненужности, одиночества, незащищенности, частые смены настроения, зависимость настроения от внешних причин, вспыльчивость, раздражительность — были отнесены к изменениям на эмоциональном уровне.

Переживания отсутствия перспектив, неверие в свои силы, возможности, завышенная или заниженная самооценка, зависимость от мнения других, повышенное внимание к мелочам, мнительность, суеверность, ограниченность потребности познания и интереса к самому себе и окружающему миру — отнесены к самооценке.

В целом до проведения семинара суммарно по всем группам астенические жалобы составили 62%; эмоциональные — 46%; негативное проявление в самооценке — 67%.

После семинара из всех исследованных участников семинаров положительные изменения в физическом плане отметили 87% участников, в эмоциональном — 92%, в самооценке — 94% (табл. 12).

В отчеты и дневники самонаблюдения были включены вопросы, касающиеся умения взаимодействовать с другими людьми. Слушатели отметили следующие проблемы: трудности в понимании других людей и принятии их такими, какие они есть; отсутствие желаемого доверия к людям; повышенная раздражительность по отношению к людям; отсутствие интереса к состояниям и проблемам других людей. Число таких людей составило 38% от общего числа испытуемых. После семинара положительные изменения во взаимодействии и общении с людьми отметили 83% участников из общего числа испытуемых (табл. 13).

**Изменения оценок своего состояния до и после семинара  
(по отчетам и дневникам самонаблюдения)**

До семинара	% испы- туемых	После семинара	% испы- туемых
<p><b>1. Изменения на физическом (теле-сном) уровне:</b>  — быстрая утомляемость, слабость;  — сниженная работоспособность;  — нарушение сна;  — недомогание, неприятные ощущения в теле, привычные боли.</p>	62 %	<p><b>1. Изменения на физическом (телесном) уровне:</b>  — увеличение бодрости, ощущение присутствия энергии в теле;  — повышение общей работоспособности;  — ощущение омоложения организма, и легкости в теле, улучшение самочувствия;  — улучшение сна.</p>	87 %
<p><b>2. Изменения на психоэмоциональном уровне:</b>  — выраженное чувство тревоги, неуверенность в себе  — состояние подавленности, ненужности, одиночества, незащищенности;  — частые смены настроения, зависимость настроения от внешних причин  — вспыльчивость, раздражительность.</p>	46 %	<p><b>2. Изменения на психоэмоциональном уровне:</b>  — снижение тревожности, чувство безопасности, комфорта;  — снижение чувства одиночества;  — эмоциональный подъем; ощущение радости жизни, желание жить  — повышение настроения;  — проявление психического равновесия;  — чувство спокойствия и уравновешенности</p>	92 %
<p><b>3. Самооценка:</b>  — отсутствие перспектив, неверие в свои силы, возможности;  — завышенная или заниженная самооценка;  — зависимость от мнения других;  — повышенное внимание к мелочам, мнительность, суеверность;  — ограниченность потребности познания и интереса к самому себе и окружающему миру.</p>	67 %	<p><b>3. Самооценка</b>  — увеличение уверенности в себе (в профессиональной деятельности и личной жизни).  — реалистичная самооценка;  появление чувства здоровой самокритики и появление конструктивных решений изменения себя.  — ощущение раскрепощения;  — расширение кругозора, объективность;  — повышенная потребность в познании себя и окружающего мира, стремление к раскрытию и использованию своих резервных возможностей, силу своего внутреннего мира на преодоление трудностей жизни.  — принятие самого себя как самоценности.</p>	94 %

В отчеты и дневники самонаблюдения были включены вопросы, касающиеся умения человека взаимодействовать с природными объектами. При опросе и исследовании дневников самонаблюдения и письменных отчетов было обнаружено, что чаще всего встречается потребительское, субъект-объектное отношение испытуемых к природе. В основном проявлялось эмоциональное восприятие природы и природных объектов, отсутствие понимания своего единства и равноценности человека с природой (потребительское отношение к природе, отношение к природе как к объекту эмоционального восприятия, отсутствие понимания единства и равноценности человека и природы). Это отметили 57% из числа общей выборки испытуемых. После семинара положительные изменения во взаимодействии с природой и ее восприятии отметили 98% участников от общего количества испытуемых (табл. 14).

Таблица 13

**Изменения оценок своего взаимодействия с окружающими людьми до и после семинара (по отчетам и дневникам самонаблюдения).**

До семинара	Количество испытуемых, %	После семинара	Количество испытуемых, %
<p><i>Взаимодействие с другими людьми:</i>                      — трудности в понимании других людей, в принятии их такими, какие они есть;                      — отсутствие желаемого доверия к людям;                      — повышенная раздражительность на людей;                      — отсутствие интереса к состояниям и проблемам других людей.</p>	38%	<p><i>Взаимодействие с другими людьми:</i>                      — принятие самооценности других людей и бесконфликтное общение с ними;                      — проявление большей эмпатии, отзывчивости, терпимости, доверия к другим;                      — появление большей ответственности за жизнь и здоровье другого человека (осознается и проявляется здоровьесберегающее взаимодействие с людьми);                      — появление большего интереса к состояниям других людей;                      — расширение диапазона сенсорной чувствительности в восприятии других людей;                      — расширение диапазона знаний в области психологии бесконфликтного общения и технологий здоровьесберегающего энергоинформационного обмена в системе «человек-человек»</p>	83%

Таблица 14

**Изменения оценок своего взаимодействия с миром природы до и после семинара (по отчетам и дневникам самонаблюдения)**

До семинара	Количество испытуемых, %	После семинара	Количество испытуемых, %
<p><i>Взаимодействие с природой и природными объектами:</i>                      — потребительское отношение к природе;                      — отношение к природе как к объекту эмоционального восприятия;                      — отсутствие понимания единства и равноценности человека и природы.</p>	57%	<p><i>Взаимодействие с природой и природными объектами:</i>                      — принятие самооценности природных объектов, вступление в субъект — субъектные отношения;                      — переживание гаммы внутренних ощущений при восприятии природных объектов.</p>	98%

Как было отмечено выше, одним из необходимых условий выполнения упражнений по технологии формирования экологического сознания посредством эколого-психологического расширения самосознания является **требование осознанности** своих ощущений, в том числе и необычных, переживаний и состояний. Для этого участники наших занятий должны были перед началом курса обучения и после его окончания заполнять дневники самонаблюдения и описывать изменения в своем самосознании от телесных и перцептивных ощущений до мировосприятия в целом.

В качестве примера приведем несколько отрывков из письменных самоотчетов испытуемых — взрослых, студентов и подростков:

«Вернулось то ощущение мира, которое, вероятно, было у наших предков. Они были ближе к природе. Учусь брать от природы только то, что она дает, а для этого надо уметь чувствовать и ее желание. Раньше я, не задумываясь, могла сорвать цветок, лист у деревца, ветку. Теперь, находясь в лесу, возникает желание сохранить все живое в первозданном виде». Елена Д. (группа взрослых).

«При общении с деревом почувствовал тепло его пространства. Очень приятное чувство, непередаваемое состояние восторга, что я чувствую что-то живое. В процессе практики моего общения с деревом испытывал необычное эмоциональное состояние. Осознание того, что ты прикоснулся к чему-то неведомому. Прошедший семинар открыл мне окно в совершенно другой мир, о котором я даже не подозревал. Научился немногому, но для меня это потрясение». Павел Б. (группа взрослых).

«Изменилось отношение к себе. Думаю, что сейчас могу сказать о себе как о человеке самодостаточном. Я научилась владеть собой, отслеживать жизненные уроки, анализировать и проживать свою жизнь здесь и сейчас, научилась любить людей и взаимодействовать с ними. Люди стали мне интереснее, ближе, понятнее, я часто учусь у них, впитывая новое и интересное. Появились успехи в педагогической и психологической профессиональной деятельности, изменились жизненные цели. Теперь моя цель — спокойно и планомерно работать в созвучии с миром Природы и миром человека, совершенствуя навыки взаимодействия. Теперь я в мире с собой и окружающим миром, я знаю законы взаимопонимания и использую их в жизни и деятельности. Я люблю мир». Наталья С. (группа взрослых).

«Я почувствовал, что меня охватило тепло... и что мы одно целое, я и дерево» Николай Т. (группа студентов).

«Появилось новое ощущение того, что природа (растения, деревья) — одушевленные тела, которые могут чувствовать, воспринимать, общаться по-своему. Я почувствовал какое-то тепло, которое проникло мне в душу» Максим М. (группа студентов).

«Приехав на этот семинар, я захотел узнать, чего я хочу и каково мое место в жизни. Хотя раньше об этом я как-то не задумывался. Мне было все равно: как ко мне относятся люди, нравлюсь ли я им или нет.

...Теперь я стал более чувствительным, другими глазами взглянул на мир. И он показался мне намного красочнее и добрее. Да и самому мне стало легче и проще жить. Новые друзья, новые взгляды и такое чувство, что прожил другую маленькую жизнь. Даже не верится, что за неделю можно так измениться. Я очень рад, что меня окружают такие добрые, внимательные, умеющие выслушать и понять люди. Я думаю, что лучше узнал себя и цель моей жизни стала яснее...» Денис Л. (группа подростков).

«За прошедшую неделю я сама прикоснулась к этому миру. Для меня открылась его иная сторона. Теперь я могу сказать, что до этого он был для меня чужим и непознанным. Сейчас же, когда я пообщалась с деревьями, с кустарниками, почувствовала их, я смотрю на мир другими глазами. В процессе моего недавнего общения с деревом я пережила необычное состояние. Действительно, какое-то непонятное состояние, когда тыходишь к дереву и смотришь на его реакцию по отношению к тебе. Я почувствовала пространство дерева, его дыхание, настроение, попросила разрешения войти на его территорию. Оно подпустило меня, более того, я словно слилась с ним, почувствовала тонкую ниточку, которая нас связала. После такого переживания понимаешь, что ты не один в этом мире, не владыка его, а такое же живое существо, у которого есть чувства, ощущения и о котором нужно заботиться». Марина Ч. (группа подростков).

## 15.5. Результаты контент-анализа дневников самонаблюдений и письменных самоотчетов до и после семинарских занятий

Как было отмечено выше, в качестве одной форм контроля и самоконтроля изменений в личностной сфере сознания слушателей, прошедших обучение по нашей технологии расширения самосознания, были письменные отчеты о своем отношении к природе.

Согласно гипотезе, разработанная нами технология эколого-психологического расширения самосознания позволяет создавать такие ситуации развития, которые обеспечивают расширение актуального диапазона взаимодействия индивида с миром природы на энергоинформационном, познавательном, эмоциональном и личностном уровнях. Феноменально, на эмпирическом плане это должно проявиться в обретении индивидом личного опыта переживания и осознания единства (общности и различия) с миром природы — представителями животного и растительного мира природы, с другими людьми и самим собой как частью природы.

Для оценки подобных изменений в самосознании слушателей, прошедших курс обучения по нашей технологии, был использован контент-анализ их письменных отчетов об изменении осознаваемых ими энергоинформационных, перцептивных и иных ощущений при взаимодействии с природой (природными объектами).

Исходя из основных положений психологии экологического сознания, а также положений гипотезы, для проведения контент-анализа были выбраны следующие утверждения, требующие при анализе текста альтернативного ответа «да» или «нет», и соответственно результаты:

- практически у всех появилось постоянное и осознанное положительное отношение к природе (98%);
- возникает осознание основных правил взаимодействия с природой, которые необходимо выполнять самим и вырабатывать у окружающих (58%);
- одним из главных факторов является осознание общих закономерностей, связывающих все живое в природе, закономерностей, которые существуют вне зависимости от человека и являются важнейшими законами мироздания (79%);
- у большинства испытуемых сформировалось осознание своей тождественности с природным миром, понимание того, что человек является частью природы (83%);
- отмечается, что общение с природой улучшает и соматическое, и психическое состояние (75%) и вселяет бодрость и уверенность в своих силах (21%).

При этом установлена взаимосвязь между различными смысловыми единицами, которая показывает, что возникновение чувства тождественности человека с природой повышает его самооценку ( $r = 0,366$ ) и улучшает эмоциональное состояние ( $r = 0,736$ ), а также чувствительность к собственному эмоциональному состоянию ( $r = 0,812$ ) и состоянию других людей, то есть помогает преодолеть барьеры в общении, наладить контакты и взаимопонимание с окружающими ( $r = 0,436$ ).

Таким образом, полученные данные показывают, что экологическое расширение самосознания посредством повышения психологической грамотности в условиях дополнительного экологического образования (семинары) приводит к появлению ощущения и осознания своего единства с миром окружающей природы, ее самоценности и субъект-партнера по совместному процессу жизни на планете.

Приходит осознание того, что другие люди и я сам тоже принадлежат миру природы и потому тоже обладают самоценностью и способностью к саморазвитию. Эти данные подтверждает нашу гипотезу о том, что экологическое расширение самосознания способствует формированию природоцентрического типа экологического сознания.

Кроме того, в количественном отношении положительные изменения своего физического и психологического состояния отметили (суммарно по всем участникам наших занятий, всего 486 человек):

- в физическом плане — 87 % участников;
- в эмоциональном — 92 %, в самооценке — 94 %;
- во взаимодействии и общении с людьми — 83 % участников;
- во взаимодействии с природой и ее восприятии — 98 %.

Таким образом, представленная выше технология создает условия и одновременно выступает средством для эколого-психологического расширения самосознания как компонента экологического сознания посредством проживания особых психических состояний в условиях природной ситуации развития. Учитывая, что ее основу составляет создание условий для формирования субъект-субъектного (субъект-порождающего и субъект-совместного) взаимодействия с самим собой, другими людьми и природными объектами, данная технология может служить методом формирования экологического сознания экоцентрического и природоцентрического типов посредством создания ситуаций для проживания особых психических состояний, содержанием которых является непосредственное переживание единства с природным объектом.



## Глава 16 ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «ЧЕЛОВЕЧЕСТВО–ПЛАНЕТА»: НООСФЕРА – ПСИХИЧЕСКАЯ РЕАЛЬНОСТЬ ИЛИ МЕТАФОРА?<sup>1</sup>

В последние три десятилетия психологическая наука и практика все больше насыщаются экологической терминологией: экологический подход к восприятию и экологическая валидность, психологическая экология и экологическая психология, экология личности и экопсихопедагогика, экологическое сознание и ноосферное сознание и т. д. Последнее особенно интересно, поскольку ставшее безмерно распространенным слово «ноосфера» до сих не получило своего психологического обоснования как термин и, тем более, как понятие в психологии и педагогике.

Используя его в разных целях и смыслах (например, «ноосферное образование»), авторы в лучшем случае делают ссылку на Вернадского о том, что на настоящем этапе ведущая роль биосферы в геологическом развитии планеты Земля сменяется ведущей ролью ноосферы, то есть согласно прямому переводу — сферы человеческого разума. В других случаях объявляют ноосферой ставшую всемирной сеть Интернет, что не совпадает по смыслу с концепцией Вернадского. Есть и другие варианты.

Оставим в стороне наивный и дискуссионный вопрос о том, можно ли считать современного человека существом разумным, если для подавляющего большинства населения планеты господствующим является потребительское отношение к самому себе, к другим людям и к планете в целом вплоть до целенаправленного уничтожения не только живой и неживой природы на планете, но и людей себе подобных?

Вместо этого зададим себе другой наивный вопрос: если ноосфера — это сфера разума, то какой вид реальности мы обозначаем этим словосочетанием? Ведь слово «разум» синонимично словам «ум», «мышление» и, наконец, «сознание», то есть тем словам, терминам и понятиям, с помощью которых мы обозначаем высшие формы развития психики как объекта психологической науки. Следует ли из этого, что термином «ноосфера» мы тоже обозначаем некую психическую реальность, подобную психическим реальностям типа «мышление», «сознание» и т. п.? Или же слово «ноосфера» для нас всего лишь модная ныне словесная метафора, а не термин (не говорю уже понятие), за которым стоит объективная реальность и с помощью которого эта реальность обозначается нами в качестве объекта и предмета исследования, в данном случае психологического?

Для того чтобы принять эту идею (ноосфера как психическая реальность) хотя бы в качестве рабочей гипотезы, нам необходимо провести анализ ряда методологических предпосылок, на которых построены основные представления о психике как объекте исследования.

---

<sup>1</sup> Панов В.И. Ноосфера — психическая реальность или метафора? (Экопсихологическая гипотеза) // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Сер. Психология. Ярославль, 2006. С. 21–28.

Начнем с того, представление о мышлении и других высших психических функциях как разных формах объективно существующей психической реальности имеет в своей основе допущение, что ее субъектом-носителем является человек<sup>2</sup>. Это означает, что психика как подлежащая исследованию объективная реальность существует не сама по себе в виде самостоятельной формы бытия, а лишь в форме атрибутивной, как свойство человека. И потому в наиболее распространенных подходах и способах к ее определению (полаганию, как говорят методологи) в качестве объекта исследования она изначально рассматривается производной («вторичной») от человека как существа биологического и социального, в том числе и деятельного (деятельностного), а ныне часто добавляют еще и духовного. Это означает, что согласно этим подходам психика не обладает субстанциональностью, так как она суть проявление субстанциональности человека как явления и как одной из форм бытия. Соответственно, источник развития психики следует искать не в самой психике как самостоятельном природном явлении (в широком, не биологическом смысле этого слова), а в человеке и характерных для него видах биологической и социальной активности. Тем самым происходит редуцирование психики как явления к биологически и социально обусловленным формам ее проявления.

Поэтому, если рассматривать психику в рамках системы «человек — окружающая среда» (в том числе системы «человек–планета»), то экспликация сферы существования психической реальности будет ограничена, согласно указанным рассуждениям, только сферой существования человека как ее субъекта-носителя и как компонента этой системы.

Пример с системой «человек — окружающая среда» как исходным основанием для экспликации психики в качестве объекта исследования обусловлен тем, что эта система была использована нами в качестве исходного основания для объединения различных эколого-психологических исследований (психологической экологии, психологии окружающей среды, психологии экологического сознания и др.) в экологическую психологию как самостоятельную область психологических исследований (Панов, 2001, 2004; 2-я Российская конференция ... , 2000, 2001; 3-я Российская конференция ... , 2003).

При этом обнаружилось, что, во-первых, не всегда отчетливо проводится различие между понятием окружающей среды как таковой, с одной стороны, и представлением об окружающей среде как отдельном факторе (независимой переменной), оказывающем влияние на человека. Между тем различие между ними принципиальное. Когда мы говорим о влиянии отдельного фактора, то вольно или невольно, но мы исходим из допущения, что этот фактор уже известен, уже выделен из многочисленных (до бесконечности) свойств и отношений окружающей среды. Если же мы говорим об окружающей среде, то мы должны понимать, что она представляет собой бесконечное множество свойств и отношений, структурированность которых, а также их субъективная значимость и выделенность в качестве воздействующего фактора определяется в первую очередь свойствами самого человека, его индивидуальными особенностями и его отношением к этой среде (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2001, 2004).

---

<sup>2</sup> Хотя субъектом психических феноменов, как известно, могут быть и другие представители живой природы (см.: Леонтьев, 1983).

Дело в том, что в общем виде понятием «окружающая среда человека» обычно обозначается совокупность *природных* (естественных и антропогенных: физических, химических, биологических, пространственно-предметных и т. п.), а также *социальных* (образовательных, информационных, межличностных, архитектурных и т. п.) факторов и условий, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей (Дерябо, Ясвин, 1996; Ясвин, 2000). Более конкретно — понятием «окружающая среда» как понятием экологической психологии обозначается совокупность различных свойств и отношений, которая может оказывать влияние и/или создавать условия, обеспечивающие (или затрудняющие) удовлетворение жизнедеятельности человека в различных формах ее проявления: от удовлетворения витальных потребностей до духовного становления. Причем количество и структурированность (взаимное соотношение) компонентов этой совокупности имеет относительный характер, так как зависит от индивида, его состояния, выполняемого им действия (деятельности), этнокультурной принадлежности и других особенностей (Дерябо, Ясвин, 1996; Панов, 2001; Ясвин, 1997 и др.).

Помимо этого, следует отметить, что в различных исследованиях не всегда проводится разъяснение того, в каком функциональном смысле рассматривается окружающая среда данным автором: как фактор, как условие, как средство или же как объект, например, проектирования и экспертизы (Панов, 2001).

Так, если окружающая среда рассматривается по отношению к человеку *в роли фактора*, то применительно к системе «человек–среда» осознанно или неосознанно постулируется объект-объектный, объект-субъектный или же объект-квазисубъектный тип взаимодействия между ее компонентами. Это объясняется тем, что речь идет о воздействии окружающей среды на человека, по отношению к которому он выполняет роль объекта, принимающего это воздействие средовых факторов. Однако следует отметить, что при этом различные авторы по-разному описывают виды средовых влияний (соответственно, виды окружающей среды): жизненная (Ковалев, 1993; Черноушек, 1989), школьная (Ковалев, Абрамова, 1996), природная, антропогенная, образовательная, социальная, информационная, архитектурная, этнокультурная (Климов, 2001; Панов, 2001; Рубцов, 1996; Федоров, 1999; Ясвин, 1997, 2001; 2-я Российская конференция ... , 2000; 3-я Российская конференция ... , 2003) и др.

Если же окружающая среда рассматривается нами *как условие или как объект* выполнения какой-либо деятельности (например, удовлетворения потребности или проектирования, экспертизы и т. д.), то в этом случае человек уже выступает в роли субъекта, активно использующего свойства (состояние) окружающей среды или воздействующего на нее для достижения каких-то своих целей (удовлетворения потребностей). Поэтому тип взаимодействия между человеком и окружающей средой будет уже субъект-объектным. Понятно, что тип взаимодействия в системе «человек — окружающая среда» может иметь и субъект-субъектный, и даже совместно-субъектный и субъект-порождающий характер, особенно если речь идет о социальной среде (т. е. о пространстве межличностного взаимодействия) или же о взаимодействии в системах «человек — мир природы», «человек–планета».

Далее необходимо отметить, что в отличие от экологических исследований *объектом экологической психологии* является все-таки *психическая реальность*, причем

в отличие от других психологических дисциплин предметом исследования может быть психическая реальность, которая является свойством (атрибутом) не только «человека» как компонента указанной системы «человек — окружающая среда», но также и свойством окружающей среды как другого компонента этой же системы.

Так, в качестве предмета такого направления экологической психологии, как психология окружающей среды, могут выступать, например, психологически значимые свойства окружающей среды (культурно-историческая или эстетическая ценность природного ландшафта, его релаксационная, познавательная или иная функция) или же психологические атрибуты окружающей среды (от символизма архитектурной среды до агрессивности видеоинформационной среды и «возвышающей душу человека» духовной среды) и т. д. Указанные средовые свойства, в отличие от химико-физических свойств среды (их влияние на человека исследуется психологической экологией), воздействуя на человека, изначально несут в себе определенную психологическую нагрузку, и в этом смысле о них можно говорить как о квазипсихологических свойствах. Наиболее наглядно это видно на примере рекламы как одного из видов информационного воздействия на человека, так как ее основной целью является именно такое психологическое изменение и формирование потребностной сферы личности, которое осуществляется с помощью специальной психологической организации пространственно-предметных и иных свойств изображения на телеэкране, рекламных щитах и т. п. С другой стороны, предметом психологии окружающей среды выступают психические процессы и состояния людей, принимающих указанное воздействие квазипсихологических свойств (атрибутов) окружающей среды. В итоге мы приходим к тому, что окружающая среда, психологически воздействуя на психику человека, выполняет по отношению к нему активную, субъектную функцию (точнее сказать — квазисубъектную), а человек здесь по отношению к ней может занимать как пассивную, объектную позицию, так и активную, то есть субъектную позицию. И в этом смысле, в отличие от вышепредставленной позиции, субъектом и/или квазисубъектом психической реальности выступает уже не только человек как компонент системы «человек — окружающая среда», но и «окружающая среда» как компонент той же системы.

Наконец, необходимо отметить, что в эколого-психологических исследованиях психика *как предмет* изучения предстает в разных «ипостасях»:

- в форме психических процессов индивидов и групп людей (психологическая экология, экологический подход Дж. Гибсона);
- в форме психических состояний индивидов, групп и общностей людей (психология средовых влияний, экстремальная психология);
- в форме индивидуального и группового сознания, а также сознания общностей и человечества в целом (психология экологического сознания);
- и, согласно вышеизложенной рабочей гипотезе, возможно, в форме ноосферы, если речь идет о возможности субъект-порождающего взаимодействия между человечеством и планетой в системе «человечество—планета».

Но, как известно, психические процессы, психические состояния и сознание традиционно изучаются обособленно друг от друга, на разных эмпирических, теоретических и даже методологических основаниях.

Следовательно, возникает задача обоснования такого подхода, согласно которому психические процессы, психические состояния и сознание индивида

рассматриваются как проявления и одновременно как разные этапы становления психической реальности во взаимодействии человека с окружающей средой и, соответственно, как единый объект экопсихологического исследования. В связи с этим встает необходимость разработки таких методологических предпосылок, которые позволяли бы строить изучение психических процессов, психических состояний и сознания как разных форм проявления и уровней психики человека, *единых по своей природе*, но обретающих разную форму проявления *в конкретном взаимодействии индивида с окружающей средой*.

Как показывает проведенный ранее анализ, именно *типы взаимодействия между человеком и окружающей средой* как компонентами системы «человек — окружающая (природная, социальная) среда» могут быть использованы в качестве системообразующего принципа в ходе методологического анализа разных направлений экологической психологии и, в этом смысле, объединяющего их в единую область исследований: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, квази-объект-квазисубъектный, субъект-субъектный, включающий совместно-субъектный (полисубъектный) и субъект-порождающий типы взаимодействия (Панов, 2001, 2004).

Кратко охарактеризуем некоторые из них:

- *объект-субъектный*, когда окружающая среда, активно воздействуя на те или иные сферы психики человека, выполняет по отношению к нему субъектные функции, в то время как сам человек, относительно пассивно принимая это воздействие, находится, по сути, в роли объекта средового воздействия (психология окружающей среды);
- *субъект-объектный*, когда человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства окружающей среды с определенной целью: потребительское отношение к миру природы (антропоцентрический тип экологического сознания — Дерябо, Ясвин, 1996)) или, напротив, сохранение действия человека по защите природной среды, проектирование и создание пространственной или образовательной среды определенного типа, создание рекламного ролика для телевидения (психология окружающей среды — Панов, 2001 и др.) и т. д.;
- *субъект-субъектный*, когда каждый из компонентов системы «человек — окружающая среда» выполняет по отношению к другому субъектную роль. При этом не следует отождествлять свойство быть живым со свойством субъектности, ибо человек способен субъектифицировать, то есть наделять свойством субъектности и неживые средовые объекты (экоцентрический тип экологического сознания — Дерябо, Ясвин, 1996). При этом целесообразно различать также *совместно-субъектный* (полисубъектный) и *субъект-порождающий* типы взаимодействия в системе «человек — окружающая среда». В первом случае речь идет о совместном взаимодействии действительных, уже сформировавшихся субъектов: членов семьи, членов спортивной команды или команды политического лидера и т. д., взаимодействие которых подчиненно достижению совместной цели. В случае субъект-порождающего (субъект-образующего) типа взаимодействия речь идет о порождении субъектности системы «человек — окружающая среда» в целом. В частности, в перспективе субъект-объектный и субъект-квазисубъектный типы взаимодействия между человечеством и планетой как соответствующими компонентами системы «человек — окружающая среда»

должны перерасти в субъект-порождающее взаимодействие между ними, когда они образуют единого субъекта совместного процесса эволюции<sup>3</sup>. Психологической основой для формирования сознания такого типа является порождение непосредственного ощущения и состояния переживания единства с природными объектами, что является непосредственно-чувственной основой для формирования природоцентрического типа экологического сознания (Панов, Егорова, Лапчинская, 2002; Лапчинская, 2001).

Использование субъект-субъектного типа взаимодействия, включающего в себя совместно-субъектный и субъект-порождающие типы, в качестве исходного основания для анализа взаимодействия в системе «человек — окружающая среда», посредством которого происходит ее становление как субъекта совместного процесса формопорождения психической реальности, приводит нас к новому направлению экологической психологии — *экопсихологии развития*, в основе которого лежит экопсихологический подход к проблемам развития психики человека как одной из форм природного бытия.

В рамках такого подхода система «человек–среда» обеспечивает веер возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания. Тем самым она выступает в роли своеобразной *среды развития* (обретения) *индивидуальности*, которая, естественно, не сводится только к индивидуальным свойствам человека и/или только внешним средовым объектам и социокультурным условиям.

Среда развития индивидуальности в этом смысле должна иметь системно-порождающий характер, системообразующим стержнем для которой выступает внешнепредметная и внутреннепредметная (ментальная) деятельность человека, осуществляемая данным индивидом или сообществом. Причем «предметом» такой деятельности могут выступать не только внешние, вещные, природные и социальные объекты или их идеальные формы (образы, понятия), представленные в сознании субъекта, но и сам человек как субъект, объект и средство своей предметно-практической деятельности. Тогда каждый компонент системы «человек — природа (как разновидность окружающей среды)», выступая как условие и как средство изменения и развития другого, тем самым всякий раз порождает иную форму (конкретность) взаимоотношений между собой, что феноменологически будет проявляться в развитии индивидуальности человека, его психических процессов, психических состояний и сознания в целом.

Таким образом, система «человек — окружающая среда» выступает в этом случае как целостный, совокупный субъект совместного развития человека и окружающей его социальной и природной среды. В качестве примеров такого совокупного субъекта совместного развития могут служить системы «мать–ребенок», «семья», «команда», «психотренинговая группа», «этнос», «человечество в целом». А в случае ноосферы? В случае ноосферы это очевидно будет система «человечество–планета» как частный случай системы «человек — окружающая среда».

---

<sup>3</sup> Но этот же субъект-порождающий тип отношений является необходимым условием для создания развивающей образовательной среды в таких взаимоотношениях между педагогом и учащимися, которые построены с использованием активных (групповых, диалогических, тренинговых) методов обучения (Давыдов, 1996; Рубцов, 1996; Панов, 2000, 2001 и др.).

В итоге, возвращаясь к экологической психологии в целом (как области эколого-психологических исследований), необходимо отметить следующее. В отличие от других областей психологической науки и практики, психическая реальность в качестве *предмета* изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в разных видах своей феноменальной представленности (своего существования):

а) в *собственной* (проявленной) *форме* действительного существования, то есть в виде данности психических процессов, состояний, сознания и поведения человека, находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек», то есть первый компонент системы «человек — окружающая среда», который может рассматриваться с позиций его существования как существа биологического (физиологического), социального и даже духовного. В то время как психические процессы, состояния, сознание, поведение и другие виды психических явлений выступают в виде психологических свойств (атрибутов) человека, взаимодействующего с окружающей средой;

б) в *превращенной* (опредмеченной) *форме* действительного существования психологических и квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, придаваемых ей человеком. Например, эстетические, релаксационные и тому подобные качества природной среды или же напряженность образовательной среды, агрессивность информационной среды, символическое бытие архитектурной среды или же личностные, коммуникативные и тому подобные особенности людей, образующих социальную среду и т. д. Понятно, что субъектом (носителем), а в первом случае квази-субъектом, психической реальности в виде опредмеченных в ее свойствах психологических феноменов и особенностях здесь выступает не только человек как компонент социальной среды, но и другие виды окружающей среды как компонента системы «человек — окружающая среда»;

в) в *становящейся форме* (как переход потенциальной психической реальности из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности»). В этом случае порождение актуальной формы психической реальности, то есть обретение ею действительной формы существования в виде процессов, состояний, сознания происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» посредством актуального взаимодействия между ними;

г) в *виртуальной форме* — психика в форме «бытия в возможности». «Виртуальной» в смысле формы бытия, которая при наличии определенных условий может и должна проявиться, самообнаружится в виде психических новообразований в процессе и посредством взаимодействия в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда». Совершенно очевидно, что говорить о ноосфере как психической реальности в первом и втором вариантах не представляется возможным. А вот третий из этих вариантов позволяет, по крайней мере, поставить вопрос о ноосфере как возможной психической реальности при условии принятия определенных предпосылок.

Исходя из этого, наш гипотетический вопрос о том, можно ли считать ноосферу психической реальностью, целесообразно переформулировать в вопрос о том, можно ли говорить о ноосфере как особой форме психической реальности, возникающей во взаимодействии между компонентами системы «человечество–планета» в процессе ее становления как субъекта совместно-разделенного развития этих компонентов.

И вот только здесь обнаруживается методологическая возможность принятия гипотезы о том, что при определенных логических предпосылках ноосфера тоже может рассматриваться как особый вид психической реальности. О каких же предпосылках идет речь?

Согласно первой предпосылке, психика представляет собой такое же общеприродное явление, как, например, явления гравитации, электромагнетизма, жизни и т.д.<sup>4</sup> И так же, как все эти и другие подобные им общеприродные явления, она представляет собой форму бытия, которая обретает конкретные формы своего существования во взаимодействии с другими формами бытия, всякий раз проходя этапы сампорождения, самосохранения и саморазрушения, что в феноменальном плане предстает как последовательность рождения, развития и смерти, то есть перехода в другие формы бытия. Причем как форма бытия могут в данном случае рассматриваться и такие частные формы психики, как психические процессы, психические состояния и сознание (Миракян, 1999, 2004; Панов, 2004).

Вторая предпосылка заключается в принятии того, что существуют, по крайней мере, две парадигмы и, соответственно, два способа<sup>5</sup> полагания психики в качестве объекта исследования (Миракян, 1999, 2004; Панов, 1998, 2001, 2003; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). В основе господствующего до сих пор способа лежит картезианская логика, согласно которой психика в качестве объекта исследования эксплицируется в апостериорной форме, то есть как эмпирическая фиксация некоего психического явления в ставшей своей форме — в виде продукта состоявшегося, свершившегося психического процесса. Именно этот способ выражен в знаменитом кредо Декарта: «мыслю — следовательно, существую» (сначала частный продукт психического процесса в ставшей форме — «мыслю», а затем вывод о более широкой реальности бытия — «существую»). Другой способ своими корнями восходит к аристотелевской логике, согласно которой психика существует в форме «бытия в возможности» и «бытия в действительности». Нетрудно понять, что психика в форме «бытия в действительности» это и есть та форма психической реальности, которая фиксируется в нашем опыте и посредством опыта, то есть имеет картезианскую апостериорную логику полагания психики в качестве объекта исследования. Если же следовать аристотелевской логике, то психика существует не только в актуальной (проявленной) форме апостериорно эксплицированных психологических функций и свойств человека и не только в превращенной, опредмеченной (в свойствах окружающей среды) форме своего актуального и пото-

---

<sup>4</sup> Обратим внимание, что гравитация тоже существует в форме «бытия в возможности», но проявляет себя (в форме «бытия в действительности») только во взаимодействии по крайней мере двух тел. Пока таких тел нет, мы не можем судить об отсутствии или наличии гравитации в данном пространстве-времени, но мы можем говорить о ее существовании в форме «бытия в возможности». По этой же логике наличие психических продуктов и их порождения в психике человека или их опредмеченных форм существования в свойствах окружающей среды (т.е. в форме «бытия в действительности») не может быть аргументом против предположения о существовании психики в потенциальной форме «бытия в возможности».

<sup>5</sup> На самом деле их три. Опуская подробности, первые два, о которых в данном случае идет речь, можно условно обозначить как апостериорный и априорный способы, а третий — как конвенциональный, имеющий в своей основе принятие договоренности о том, что под психикой в зависимости от способа рассуждения будем понимать то или иное.



му апостериорного существования, но и в априорной форме — форме «бытия в возможности».

Согласно третьей предпосылке, психика обретает форму актуального существования, то есть переходит из «бытия в возможности» в «бытие в действительности», в процессе и посредством взаимодействия человека с окружающей средой. Иными словами, психика в этом случае предстает как *становящееся качество (свойство) системы «человек — окружающая среда»*, которое (поскольку оно системное) не сводится к актуальным свойствам ни «человека», ни «окружающей среды» как компонентов указанной системы, но обуславливается ими. Это означает, что становление психической реальности как качества этой системы происходит в функциональном диапазоне, пределы которого задаются актуальными свойствами ее компонентов, то есть человека и окружающей среды. Так, например, функциональный диапазон константности восприятия, восприятия движения и стабильности объектов задается свойствами зрительной системы человека, естественно сформировавшимися в его фило- и онтогенезе во взаимодействии с окружающей природной средой (Миракян, 1990; Миракян, Панов, 1995; Панов, 1998). В качестве других примеров, подтверждающих возможность такой логики рассуждений, приведем порождение и развитие высших психических функций и сознания человека посредством присвоения (интериоризации) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (Выготский, 1991; Давыдов 1996; Рубцов, 1996; Рубцов, Ивошина, 2002 и др.), в ситуации «встречи» и со-бытия (Слободчиков, 2001), а также изменение психологических свойств и качеств личности в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, в психотренинговой практике и тому подобных ситуациях коммуникативного взаимодействия. В этом случае психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности.

В последней фразе сформулирована четвертая предпосылка, согласно которой необходимым условием обретения психикой актуальной формы существования («бытия в действительности») является субстанциональность системы «человек — окружающая среда», выражающаяся в ее способности быть онтологическим субъектом своего становления и проявляющаяся в том, что каждый компонент этой системы становится условием для развития другого и одновременно результатом этого развития.

Это возможно в том случае, если в качестве системообразующего принципа, объединяющего «человека» и «окружающую его среду» в единую становящуюся систему «человек — окружающая среда», выступает принцип анизотропного формопорождения, в котором объединены принцип образования анизотропных отношений и принцип формопорождения (самопорождения–самосохранения–саморазрушения форм бытия), обуславливающие, в частности, трансцендентальный подход к психологии восприятия и к изучению психики как особой формы бытия (Миракян, 1996, 1999, 2004; Панов, 1998; Принципы порождающего процесса восприятия), что является пятой предпосылкой наших рассуждений. Необходимым условием реализации принципов анизотропности и формопорождения во взаимодействии двух

и более форм бытия является их единость, содержащая их взаимное структурно-функциональное различие. В качестве иллюстративного примера анизотропности, порождающей новую форму физического бытия, можно привести возникновение искры (или молнии), порождаемое различием потенциалов в едином электрическом поле. Примером анизотропности как «единости, содержащей в себе различие», может служить структурная симметрия строения и одновременно функциональная асимметрия работы парных органов чувств у человека и других биологических видов живых существ. Именно структурно-процессуальная анизотропность строения и функционирования органов чувств обеспечивает возможность порождения ощущений пространственности и ее свойств (величины, формы, движения и т. п.) на непосредственно-чувственном уровне психического отражения, что показано в работах А.И. Миракяна и его сотрудников (см. там же). О какой же единости может идти речь при обсуждении возможности представления ноосферы как особого вида психической реальности? Позволю предположить, что это непосредственное переживание человеком (человечеством) своего единства с планетой, на которой он живет, на всех вышеуказанных уровнях его сознания: телесном, эмоциональном, интеллектуальном, личностном, духовно-нравственном и регуляторно-волевом. Причем в истории человечества всегда были духовно продвинутые личности (Циолковский, Швейцер многие другие), которые проповедовали и даже воплощали в своей жизнедеятельности этические принципы естественной и глубинной связи развития человека и природы в целом (планеты). Но это оставалось на уровне поиска знаний и нравственных поисков, если не брать во внимание восточные религиозно-философские учения, выходящие на соответствующие виды духовных практик с целью расширения функциональных возможностей человеческой психики (например, Николай и Елена Рерихи).

Шестая предпосылка, которая в отличие от предыдущей имеет естественно-научное происхождение. Мировым научным сообществом признаны работы А.Л. Чижевского, согласно которым солнечная активность оказывает непосредственное влияние на психику человека и человечества в целом. Следовательно, есть некая физическая реальность («материя», «поле»), которая является общей, единой для проявлений солнечной активности и проявлений психической активности человечества, а также для проявлений планетарной активности. В свою очередь это позволяет предположить, что достаточно мощные массовые (суммарные) всплески психической активности определенного вида могут в свою очередь оказывать обратное воздействие на состояние указанной физической реальности, опосредуя взаимодействие в системе «человек–планета».

Седьмая предпосылка наших рассуждений вытекает из всех предыдущих, а именно: система «человечество–планета» представляет собой частный, конкретный случай системы «человек — окружающая среда». Поэтому к ней в полной мере можно применить все предыдущие предпосылки, определяющие возможность ее становления в качестве целостного субъекта совместной (точнее, совместно-распределенной) эволюции человечества и планеты. При этом и человек, и природные объекты, в том числе и планета в целом, выступают как разные по форме проявления единой по своей сущности Природы и, что принципиально важно, как онтологические субъекты реализации универсальных принципов формопорождения природных форм бытия в становлении системы «человек–планета».

Исходя из вышеизложенного, в качестве гипотезы можно сформулировать следующее предположение.

Ноосфера — это форма психической реальности, которая возникает в пределах функционального диапазона такого взаимодействия человека с природными объектами окружающей среды, в процессе которого порождается непосредственное переживание человеком своего единства (единости) с этими объектами. Необходимым условием этого является расширение (вплоть до экстрасенсорных возможностей) того функционального диапазона непосредственно-чувственного взаимодействия, который сформировался у данного человека в его онтогенезе.

Ноосфера — это особая форма психической реальности, которая возникает в процессе такого субъект-порождающего взаимодействия человечества с планетой, которое превращает систему «человечество–планета» в целостного субъекта совместной эволюции как онтологического процесса формопорождения. Именно в этом случае может возникнуть такое системное качество указанного взаимодействия между человечеством и планетой, которое будет обладать сущностными характеристиками психической реальности, выражающей возможность совместного проживания единых для человека и для планеты состояний, их отражения, взаимного обмена и реагирования.

Но тогда почему мы ограничиваем психику только «человечеством»? Как ранее было показано Леонтьевым, психика является свойством любых живых существ и в этом смысле понятие психики, естественно, не исчерпывается психическими возможностями человека и человечества в целом. Следовательно, человечество необходимо рассматривать как высшую форму биоты планеты Земля, а планету Земля следует рассматривать как компонент Солнечной системы. Только в этом случае планета Земля действительно будет выполнять функцию окружающей среды для ее биоты и человечества. И как здесь не вспомнить русских космистов с их идеей, что человек является существом космическим! Может быть, настало время дать этой идее научно-психологическое обоснование?

## ЛИТЕРАТУРА К РАЗДЕЛУ 4

- 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под ред. В.И. Панова. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001.
- 3-я Российская конференция по экологической психологии. (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). Тезисы. — М. : ПИ РАО, 2003.
- Аскью Г.* Проблемы поведения собак и кошек / Г. Аскью. — М. : Аквариум, 2002.
- Вагнер В.А.* Сравнительная психология / В.А. Вагнер. — М. : МПСИ ; МОДЭК, 2010.
- Вайтли Х.Э.* Ваша собака / Х.Э. Вайтли. — М. : Аквариум, 1998.
- Варга А.Я.* Домашний питомец в семейной системе / А.Я. Варга, Е.Ю. Федорович // Вопросы психологии. — 2010. — № 1. — С. 56–65.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — М., 1996.
- Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания / С.Д. Дерябо. — М. : МПСИ, 1999.
- Дерябо С.Д.* Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. — Ростов н/Д, 1996.
- Журавлев А.Л.* Психологические особенности коллективного субъекта / А.Л. Журавлев // Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А.В. Буршлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. — М. : Академ. проект, 2000. — С. 133–151.
- Зорина З.А.* Основы этологии и генетики поведения / З.А. Зорина, И.И. Полетаева, Ж.И. Резникова. — 2-е изд. — М. : Высшая школа, 2002.
- Зорина З.А.* Зоопсихология: элементарное мышление животных / З.А. Зорина, И.И. Полетаева. — М. : Аспект-пресс, 2001.
- Климов Е.А.* О среде обитания человека глазами психолога // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / под ред. В.И. Панова. — М. ; Самара : Изд-во МГППИ, 2001. — С. 7–9.
- Ковалев Г.А.* Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. — 1993. — № 1.
- Ковалев Г.А.* Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы / Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова // Учителю об экологии детства / под ред. В.П. Лебедевой, В.П. Панова. — М., 1996. — С. 189–199.
- Криволатчук Н.Д.* Прикладная психология собаки : учеб. пособие / Н.Д. Криволатчук. — Ростов н/Д : Феникс, 2008.
- Лапчинская Н.В.* Экологическое расширение сознание как метод развития гуманистической «Я-концепции» личности на примере клубной работы / Н.В. Лапчинская // Ученые записки. — Н. Новгород : ВВАГС, 2001. — С. 280–293.
- Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983.
- Миракян А.И.* Константность и полифункциональность восприятия / А.И. Миракян. — М., 1992.

- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 1 / А.И. Миракян. — М. : ИП РАН, 1999.
- Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии. Кн. 2 / А.И. Миракян. — М. : ИП РАН, 2004.
- Никольская А.В.* Взаимодействие человека с домашними животными: теория, методология и практика / А.В. Никольская. — М. : Изд-во ЦСР, 2012.
- Никольская А.В.* Зоопсихология и межвидовая психология / А.В. Никольская. — М. : Эксмо, 2010.
- Новоселова С.Л.* Зоопсихологические исследования в истории Психологического института РАО / С.Л. Новоселова, В.А. Мазлумянов. — М. : ПИ РАО ; МГППУ, 2004.
- Оверолл К.* Клинические методы коррекции поведения собак и кошек / К. Оверолл. — М. : Софион, 2005.
- Орел В.Е.* Культура, символы и животный мир / В.Е. Орел. — М. : Гуманитарный центр, 2008.
- Панов В.И.* О предмете психологии экологического сознания / В.И. Панов // Прикладная психология. — 2000. — № 6. — С. 1–15.
- Панов В.И.* Проблема психических состояний и экопсихологический подход / В.И. Панов // Психология психических состояний : сб. ст. Вып. 3 / под ред. А.О. Прохорова. — Казань ; Набережные Челны : Изд-во КГПУ ; Изд-во Института управления, 2001. — С. 35–63.
- Панов В.И.* Психическое состояние в структуре экологического сознания / В.И. Панов, Т.Е. Егорова, Н.В. Лапчинская // Психология психических состояний : сб. ст. Вып. 4 / под ред. А.О. Прохорова. — Казань : Центр инновац. технол., 2002. — С. 100–118.
- Панов В.И.* Взаимодействия в малой группе: экопсихологический подход / В.И. Панов, А.В. Никольская // Малая группа как объект и субъект психологического влияния : материалы Всерос. науч. конф. (с международным участием) / под ред. А.С. Чернышева. Ч. 1. — Курск : Курск. гос. ун-т, 2011. — С. 83–93.
- Панов В.И.* От В.А. Вагнера к межвидовой психологии: экопсихологические контуры / В.И. Панов // Эволюционная и сравнительная психология в России: традиции и перспективы / под ред. А.Н. Харитоновой. — М. : ИП РАН, 2013а. — С. 27–36.
- Панов Е.Н.* Дифференциация зоопсихологии на этологию и сравнительную психологию на рубеже XIX и XX веков / Е.Н. Панов // Этология и зоопсихология. — 2010. — № 1. ([www.etholpsy.ru](http://www.etholpsy.ru)).
- Рубцов В.В.* Основы социально-генетической психологии / В.В. Рубцов. — М. : Ин-т практич. психол. ; Воронеж : МОДЭК, 1996.
- Слободчиков В.И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). — М. : Экопсицентр РОСС, 2000. — С. 172–176.
- Фабри К.Э.* Основы зоопсихологии / К.Э. Фабри. — М. : Изд-во МГУ, 1993.
- Федоров В.В.* Символическое бытие архитектурных пространств / В.В. Федоров. — Тверь : ТГТУ, 1999.
- Филиппова Г.Г.* Развитие психики в филогенезе: дифференциально-интегративный подход / Г.Г. Филиппова // Теория развития. Доклады участников круглого стола / под ред. Н.И. Чуприковой. — М. : Изд-во Языки славянских культур, 2009. — С. 183–195.
- Хашченко Н.Н.* Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных территориях : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2002.
- Хорвитц К.* Руководство по поведенческой медицине собак и кошек / К. Хорвитц, Д. Миллз. — М. : Софион, 2004.
- Черноушек М.* Психология жизненной среды / М. Черноушек. — М. : Мысль, 1989.
- Чижевский А.Л.* Эпидемические катастрофы и периодическая деятельность Солнца / А.Л. Чижевский. — М. ; Л., 1930.
- Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005.

- Экопсихологические исследования — 2 : к 15-летию лаборатории экопсихологии развития : монографический сборник / под ред. В.И. Панова. — М. : УРАО «Психологический институт» ; СПб. : Нестор-История, 2011.
- Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. — М. : Смысл, 2000.
- Harlow H. Learning to love // Am. Scient. — 1966. — № 54. — P. 3.
- Kruger A. Animal-assisted interventions in mental health: Definition and theoretic foundations / A. Kruger, J. Serpell // Handbook on animal assisted therapy: Theoretical foundations and guidelines for practice / A. Fine (ed.). — N. Y. : Elsevier ; Academic Press, 2006. P. 21–39.
- Pepperberg I.M. Acquisition of the same — different concept by an African grey parrot: Learning with respect to categories of colour, shape and material / I.M. Pepperberg // Animal Learning & Behaviour. — 1987. — Vol. 15. — P. 423–432.
- Savage-Rumbaugh S. Apes, Language and the Human Mind / S. Savage-Rumbaugh, S. Shanker, T.J. Taylor. — Oxford University Press, Oxford. 2001. — P. 256.
- Savage-Rumbaugh S.R. Symbolic cross-modal transfer in two species of chimpanzees / S.R. Savage-Rumbaugh, R. Sevcik, W. Hopkins // Child Development 59. — 1988. — P. 617–625.
- Woodworth R.S. Dynamics of behavior / R.S. Woodworth. — N. Y. : Holt, 1958.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теперь, когда все главы выстроены в определенной последовательности, мне как автору стало более понятно, что в книге представлены четыре этапа поисков того, как можно изучать процессуально-порождающую сторону психики, не используя в качестве исходных оснований ее феноменологическую данность. Причем этапы эти носят условный характер, так как соответствующие им исследования проводились автором в разное время.

На первом этапе была произведена реализация основных положений трансцендентальной психологии восприятия А.И. Миракяна на материале порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов на непосредственно-чувственном уровне. В частности, была показана физикальная обусловленность способа мышления (в данном случае — парадигмы), применяемого при изучении природы и механизмов порождения восприятия пространственных свойств окружающего мира. Характерной особенностью этого способа мышления (в данном случае — гносеологической парадигмы) является использование и перенос на непосредственно-чувственный уровень психического процесса тех представлений и понятий, которые сформированы в классической и неклассической физике на основе картезианской логики «вещных отношений» и которые в парадигмальном плане реализуют гносеологическую парадигму исследовательского мышления в психологии. Но, как отмечают сами физики в лице А. Эйнштейна, эти сформированные в физике представления и понятия о движении, скорости и времени основываются на психических данных непосредственно-чувственного опыта взаимодействий человека с предметами внешнего мира. Вследствие чего получается логически замкнутый круг. Чтобы исследовать процессы восприятия пространственных и темпоральных характеристик окружающего мира (и даже природы в целом), используются понятия и представления о них, сформированные в физике. Но чтобы понять физическую природу пространства и времени, нужно понять психическую природу порождения непосредственно-чувственных данных восприятия пространства и времени.

Методологическая ограниченность применения гносеологической парадигмы в психологических исследованиях является в определенном смысле продолжением ее достоинства. Дело в том, что мышление в рамках этой парадигмы построено и реализует известное логическое отношение «субъект познания — объект познания», а в психологии — производные от него логические отношения «субъект восприятия — объект восприятия», «субъект мышления — объект мышления» и т.п. Исторически такой способ исследовательского мышления восходит к разработанной еще Декартом логике мышления для научного изучения «вещных отношений», постулирующей отношения между телами (вещами), и т.п. явлений в форме *данности* их

объективного существования, т.е., как говорят философы, в ставшей, уже развитой форме физического существования.

Но логика «вещных отношений» Декарта, обусловившая естественнонаучный способ мышления и, более широко — гносеологическую парадигму психологических исследований, изначально была *не предназначена* для изучения условий и механизмов *порождения* (становления) явлений в форме становящейся реальности и тем более — для изучения явлений душевной, психической природы, так как процессуально-порождающая сторона психических (и не только психических) феноменов изначально не попадает в предмет исследования, формируемый в рамках указанного гносеологического отношения «субъект–объект».

Суть подобной ограниченности гносеологической парадигмы мышления (естественно, не в этих терминах) была замечена и проиллюстрирована еще античным философом Зеноном в его знаменитых апориях, а позднее И. Кантом в его «Критике чистого разума».

Следует заметить, что гносеологическая парадигма и характерный для нее естественнонаучный (в том числе — физикальный) способ мышления очень хорошо зарекомендовали себя в естественнонаучных исследованиях, когда исследуемые природные и социальные явления изначально эксплицируются в виде феноменологической данности их свойств и отношений. Это в полной мере относится и к тем психологическим исследованиям, предметом которых выступают особенности и соотношения между данностью тех или иных психических явлений между собой или в соотношении со свойствами окружающей среды (инженерная психология, психофизика, психогенетика, диагностика сформированных психических свойств и качеств и т.п.). Но если предметом исследования становятся процесс порождения и природа психических явлений, то исследователь оказывается в ситуации «парадокса барона Мюнхгаузена», пытающегося вытащить самого себя из болота за собственные волосы, так как имеет место совпадение объекта исследования (психическое явление) и средства его изучения (способ мышления как продукт психического развития исследователя).

Однако развитие психологии в XIX–XX вв. исторически определялось в основном ее стремлением обрести статус естественнонаучной дисциплины, что обуславливало господство гносеологической парадигмы при изучении психических явлений не только в виде феноменологической данности, но и процессов их порождения.

При этом возникает вопрос: а можно ли сделать предметом исследования собственно процессуальную сторону порождения психических феноменов, не используя в качестве исходных предпосылок эмпирические данные и теоретические предпосылки, основанные на феноменологической данности продуктов уже свершившихся психических актов или построенных на них теоретических представлений и понятий?

Именно этот вопрос был в центре внимания методологического микросеминара, постоянными участниками которого были А.И. Миракян со своими сотрудниками, В.В. Давыдов и Ф.Т. Михайлов и материалы которого представлены в книгах А.И. Миракяна (1999; 2004). Опыт участия в этом микросеминаре (в основном в роли слушателя) привел меня к осознанию:

- методологических ограничений, накладываемых на изучение психических явлений гносеологической парадигмой, построенной на картезианской логике «вещных отношений». А именно, что использование психических феноменов (как феноменологической данности продуктов уже свершившихся психических



актов) в качестве исходных предпосылок для построения предмета исследования не позволяет включить в данный предмет исследования собственно процесс порождения этих психических феноменов;

- того, что психика не сводится только к своим проявлениям в виде феноменологической данности ее проявлений как процессов, состояний, сознания, потому что им предшествует процесс их порождения на дофеноменальном уровне, который «не схватывается» логикой, построенной на отношении «субъект–объект»;
- что для изучения психических явлений может использоваться не только «вещная логика» Декарта, но и аристотелевское представление о психике как о «бытии в возможности» и «бытии в действительности»;
- необходимости использования онтологической и даже трансцендентальной парадигм для изучения порождающего процесса восприятия.

Оглядываясь назад, нужно отметить, что осознание методологической ограниченности, характерной для гносеологической парадигмы при изучении психических явлений, подспудно проникло в психологические исследования значительно раньше, особенно при изучении восприятия. В качестве примера можно привести генетический метод исследования восприятия в работах Ж. Пиаже, формирование субъекта учебной деятельности в работах В.В. Давыдова, формирование оперативного образа в предметном действии в работах Д.А. Ошанина и др. Но в терминологически выраженной и методологически обоснованной форме необходимость использования онтологической парадигмы при изучении психики и в частности сознания и восприятия была четко озвучена в работах В.П. Зинченко, М. Мамардашвили и А.И. Миракяна.

Теоретическая и экспериментальная реализация онтологической парадигмы при изучении восприятия в разное время была осуществлена в работах сотрудников А.И. Миракяна: С.Л. Артеменкова, В.А. Барабанщикова, А.М. Зальцмана, В.И. Козлова, Э.И. Кочуровой, Н.Л. Мориной, Р.М. Нагдяна, В.И. Панова, Т.С. Погорельцевой, Г.В. Шуковой и др. (см. А.И. Миракян и современная психология восприятия, 2012).

Но далее для меня встал вопрос, определивший следующий этап парадигмального анализа и поиска: можно ли применить к другим видам психической реальности те методологические предпосылки и теоретические конструкты, которые были разработаны и эмпирически верифицированы на материале изучения принципов порождающего процесса восприятия?

С «легкой руки» Василия Васильевича Давыдова материалом для этого — второго — этапа парадигмальных поисков послужила работа по академическим программам «Экология детства» и «Одаренный школьник», что в итоге привело к разработке эконсихологического подхода к развитию психики, в том числе в условиях образовательной среды (психодидактика проектирования и экспертизы образовательных систем).

Суть эконсихологического подхода к развитию психики заключается в следующих позициях.

1. Психика рассматривается как особая форма бытия. Поэтому, как и любая форма бытия, она характеризуется изначально присущей ей субстанциональностью, т.е. имеет в самой себе источник своего развития, который при наличии определенных условий проявляется в разных видах психической активности, опосредствующих взаимодействия индивида (как субъекта психики) с окружающей средой (восприятия, реагирования, поведения, деятельности и др.);

2. Развитие психики (как формы бытия) происходит как процесс становления конкретных форм ее проявления и развития (в виде психических процессов, психических состояний, сознания), которые обеспечивают (опосредуют) взаимодействие их субъекта психической активности с окружающей средой в виде поведения и деятельности и т.п. видов психической активности и каждая из которых неизбежно проходит стадии (по)рождения, развития и умирания (перехода в иную форму бытия);
3. Обретение психикой актуальной формы существования в виде разных видов психической активности и разных уровней ее реализации (психических процессов, состояний и сознания) происходит как порождающий процесс перехода психики из «бытия в возможности» в «бытие в действительности» (по Аристотелю) посредством взаимодействия человека с внешней (окружающей) и внутренней (ментальной) средой.

Поэтому в качестве исходной предпосылки для определения психики в качестве объекта и предмета исследования выступает отношение «человек — окружающая среда (природная, социальная)».

При этом психика проявляет себя, обретает форму актуального существования в виде психической активности:

- разной модальности (двигательной, ориентировочной, эмоциональной, коммуникативной, речевой, исследовательской, познавательной, трудовой и т.д.),
- разного предметного содержания (субъективно отраженные пространственные отношения или же межличностные отношения и т.д.),
- разной степени развития субъектности (от субъекта восприятия и субъекта подражания до субъекта действия с интериоризованной и/или экстериоризованной функцией произвольной регуляции своих действий).

Исходя из этого, в качестве методологического основания экопсихологического подхода к развитию психики выступает системное отношение «человек — среда (внешняя, внутренняя)» или в более широком контексте — отношение «субъект психической активности (человек или другое существо) — окружающая среда (в том числе и представляющие ее субъекты)», а также типы взаимодействия между компонентами этого отношения.

Поскольку речь идет о взаимодействиях субъекта психической активности с окружающей средой, то они названы нами экопсихологическими. Причем тип каждого из них в каждой интеракции подобного рода обусловлен ролевой позицией каждого из компонентов отношений «человек–среда»: объект-объектные, субъект-объектные и объект-субъектные (с расширением «квази-»: квазиобъект-субъектные и т.п.), а также субъект-субъектные, состоящие в свою очередь из субъект-обособленных, субъект-совместных и субъект-порождающих.

Указанные шесть типов обозначаются нами как базовые, так как они являются общими для взаимодействий с разными видами окружающей среды. В реальности их число значительно больше и в отдельных интеракциях они могут иметь даже более сложный характер. Так, взаимодействия в системе «человек — природная среда» могут быть представлены и другими типами, производными от указанных шести базовых. Например, когда лес (природная среда) оказывает активное психологическое воздействие на человека, принимающего это воздействие, то речь должна идти о «квазиобъект-квасисубъектном» взаимодействии между человеком

и природной среды, так как лес выполняет квазисубъектную роль, а человек — квази-объектную.

Первоначально указанные базовые типы взаимодействия были обнаружены нами на материале экопсихологического анализа взаимодействий между компонентами системы «человек — природная среда». Но затем стало понятно, что эти типы взаимодействия имеют универсальный (образно говоря, «топологический») характер, т.е. не зависят от предметного содержания и вида среды. И потому данная типология вполне применима для анализа взаимодействия человека с разными видами окружающей среды, т.е. для разных отношений «человек — окружающая среда».

Например, указанные типы экопсихологических взаимодействий могут быть применены для анализа коммуникативного взаимодействия в ситуациях профессионального общения:

1) объект-объектный тип — взаимодействие в системе «чиновник–клиент» имеет сугубо абстрактный и формальный характер и характеризуется безразлично пассивной позицией каждого из участников и в этом смысле объектностью с обеих сторон;

2) объект-субъектный тип — чиновник занимает пассивную позицию при обсуждении дела клиента и, по сути, подчиняется тем требованиям, которые предъявляет к нему клиент;

3) субъект-объектный тип, когда, напротив, чиновник активно воздействует на клиента, занимающего позицию объекта, пассивного или подчиняющегося этому воздействию со стороны чиновника;

4) субъект-субъектный, когда компоненты системы «чиновник–клиент» активно взаимодействуют друг с другом; это взаимодействие может происходить в трех вариантах, сосуществующих и сменяющих или же, напротив, исключаящих друг друга:

4а) субъект-обособленный, когда и чиновник, и клиент занимают активную позицию, пытаясь убедить другого в необходимом ему решении проблемного вопроса, но при этом не учитывая и не принимая во внимание мнение (субъектность) другой стороны, вследствие чего диалог между ними оказывается невозможным, каждый в споре остается «при своем»; поэтому собственно взаимодействия между ними не получается;

4б) субъект-совместный, когда взаимодействие между чиновником и клиентом имеет характер конструктивного диалога и в этом смысле совместного действия; взаимодействие носит характер «встречи и диалога с Другим», подчиненных совместному достижению какой-либо цели, выполнению общей задачи и т. д.; субъектное воздействие одного субъекта на другого в системе «чиновник–клиент» строится здесь с учетом субъектных особенностей этого другого субъекта (ценности, установки, способы действия и т.п.); однако подобный учет интересов другого не предполагает и не требует изменения субъектности каждой из сторон;

4в) субъект-порождающий, когда взаимодействие в системе «чиновник–клиент» имеет совместно-распределенный характер, в ходе которого происходит взаимное изменение исходной позиции каждого из участников диалога, подчиненное нахождению приемлемого для обеих сторон решения вопроса; важно отметить, что порождение субъектности здесь проходит несколько этапов, важнейшими из которых являются порождение субъектности единого (совокупного) субъекта совместно-распределенного действия, а затем и порождение обновленной субъектности каждого из его со-субъектов после освоения и выполнения этого совместного действия.

Исходя из вышесказанного, определение предмета *эколого-психологического исследования* требует предварительного определения вида и типа взаимодействия, с помощью которого конкретизируется отношение «человек — окружающая среда», подлежащее изучению в данном исследовании. А также определения того, как экопсихологические взаимодействия в данном исследовании будут рассматриваться нами:

а) либо в качестве предмета эмпирического исследования, например межличностных отношений в студенческой группе;

б) либо в качестве теоретического конструкта (инструмента) для интерпретации эмпирических данных, полученных при исследовании каких-либо коммуникативных взаимодействий, например взаимодействий педагога со студентами, нота-риуса с клиентами и т.д.;

в) или же в качестве исходной предпосылки для формирования методологической позиции исследования.

В последнем случае речь идет о том, что мы выходим на методологическую альтернативу: выбор гносеологической или же онтологической парадигмы исследования.

В основе гносеологической парадигмы лежит субъект-объектный способ рассуждений, в соответствии с которым «человек» и «окружающая среда» как компоненты отношения «человек — окружающая среда» изначально противостоят друг другу и описываются через гносеологически заданную определенность своих свойств и такую же определенность типа взаимодействия с другим компонентом указанного отношения. При этом «человек» по отношению к «окружающей среде» может занимать как «субъектную» (активную) позицию, так и «объектную» (реактивную, пассивную) позицию. Аналогично и «окружающая среда» может рассматриваться нами как в «объектной» позиции, когда она принимает воздействие со стороны «человека-субъекта», так и в «субъектной (или квазисубъектной)» позиции, когда она активно воздействует на человека, пассивно принимающего и реагирующего на это воздействие и потому занимающего «объектную» позицию при таком виде взаимодействия. Применяя гносеологическую парадигму рассуждений к взаимодействиям между компонентами отношения «человек — окружающая среда», мы фиксируем эти взаимодействия в познавательной форме, абстрагирующей их от реальности их существования, в том числе их динамики в конкретных актах взаимодействия.

Гносеологическая парадигма неизбежно приводит к дискурсивному, аналитическому расчленению отношения «человек — окружающая среда» на три отдельные его составляющие и их противопоставление друг другу. А именно:

а) на представления о «человеке» (как индивиде или группе, или общности, или человечестве в целом) как субъекте психической активности (или пассивности);

б) на заданность вида и свойств окружающей среды (природная, информационная, образовательная и т.д.), причем это могут быть как собственные свойства конкретной окружающей среды, так и антропогенные свойства, приписываемые ей человеком, либо представляющие собой результат преобразующей деятельности человека;

в) на заданность определенного типа взаимодействия между «человеком» и «средой» (объект-объектный, субъект-объектный и т.п.).

Именно аналитический способ построения предмета эколого-психологических исследований, характерный для гносеологической парадигмы, привел к возникновению таких известных направлений экологической психологии, как:

а) психологическая экология: «человек — физико-химические свойства внешней среды» при объект-объектном типе взаимодействия (основной конструктор — «механизм»),

б) экологический подход к восприятию Дж. Гибсона: «индивидуум как субъект восприятия — среда обитания как объект восприятия» при субъект-объектном типе взаимодействия,

в) психология окружающей среды (инвайронментальная психология): «человек — пространственная среда», «учащийся — образовательная среда», «индивид — профессиональная среда», где взаимодействия могут иметь противоположный вектор направленности, т.е. как объект-субъектный, так и субъект-объектный,

г) психология глобальных изменений: «человек как субъект восприятия и мышления — глобальные изменения состояния планеты» при субъект-объектном типе взаимодействия,

д) психология экологического сознания: «человек — природная среда (мир природы)», где в основе антропоцентрического типа экологического сознания лежит «субъект-объектный» тип взаимодействия, а в основе эоцентрического сознания лежит «субъект-субъектный» тип взаимодействия, когда «мир природы» и «природные объекты», представляющие «природную среду», субъектифицируются человеком, т.е. наделяются способностью выполнять субъектные функции. Поскольку речь здесь идет о коэволюционном развитии человечества и природы, то в нашей терминологии это скорее «субъект-совместный» тип взаимодействия человека с миром природы. Основной конструктор психологии экологического сознания — «организм», причем человек представляется как включенный в биосферу «организма» более высокого порядка, а та — как часть «организма» планеты.

Существенно важно, что атрибут психики в рамках гносеологического подхода — это познание (гнозис).

В рамках онтологической парадигмы атрибут психики — это становление, т.е. порождение действительной формы своего существования. Поэтому она рассматривается не как качество или функция человека, а как явление, обретающее свое бытие в процессе и посредством взаимодействия «человека» или шире — «живого существа» («индивидуума») с «окружающей средой». Экопсихологические взаимодействия рассматриваются здесь не как характеристика отношения «человек — окружающая среда», а как условия и даже предпосылка перехода на последующий этап становления системы «человек — окружающая среда». Причем система «человек — окружающая среда», осуществляя со-бытие «человека» и «окружающей среды», сама обретает статус становящегося, т.е. обретающего реальность своего существования, события. Такой событийный статус системы «человек — окружающая среда» означает превращение этой системы в совокупного онтологического субъекта порождения психических новообразований в процессе и посредством взаимодействия «человека» (или «индивидуума») с «окружающей средой» как (со-субъектом) этого взаимодействия.

Поэтому в онтологической парадигме экспликация психики в качестве объекта и предмета исследования требует принятия и понимания того, что в реальных условиях взаимодействие человека с жизненной средой не сводится только к одному из возможных типов взаимодействия: объект-субъектному, субъект-совместному и др. Напротив, в ходе становления системы «человек — окружающая среда» взаимодействия между ее компонентами претерпевают определенные изменения. В частности,

«окружающая среда» из объекта восприятия постепенно превращается в объект преобразования человеком и, тем самым, в условие и средство развития субъектности человека как компонента данной становящейся системы «человек — окружающая среда». Это означает, что в актуальном генезе взаимодействие человека с окружающей средой начинается с объект-объектного типа взаимодействия, когда физико-химические свойства окружающей среды выступают агентами внешнего воздействия на органы чувств человека, вызывающими те или иные ощущения как первичную форму порождения психической реальности. По мере развития субъектности индивида как способности быть субъектом психической активности (и деятельности как высшей ее формы), предметы и люди внешней среды постепенно становятся объектом целенаправленной активности со стороны данного индивида. Соответственно, тип взаимодействия меняется на субъект-объектный или на субъект-субъектный в виде субъект-обособленного и, возможно, субъект-порождающего, переходящего в итоге в субъект-совместный. Это подтверждается в частности тем, что овладение культурно-историческими способами человеческой деятельности индивидом происходит, как известно, посредством совместно-распределенной деятельности между данным индивидом и другим/и индивидом/ами, для которой, по нашей терминологии, характерен субъект-порождающий тип взаимодействия. Отсюда следует, что при онтологическом подходе типы взаимодействия между «человеком» и «жизненной средой» должны рассматриваться не по отдельности друг от друга, а в целостном единстве — как динамическая система, т.е. как система экопсихологических взаимодействий.

Из вышеизложенного следует предположение, что экопсихологический подход к развитию психики позволяет изучать разные виды психической реальности, порождаемые при разных типах групповых и межличностных взаимодействий, а также взаимодействий с разными видами окружающей среды. Причем, самое важное, *с позиций единых методологических оснований*, несмотря на различие в предметном содержании этих видов психической реальности. Тем самым экопсихологический подход к развитию психики рассматривается нами как подход, позволяющий рассматривать разные психические феномены как проявления единой по своей природе психики. В отличие от сложившейся традиции, когда для каждого психического феномена выстраивается своя отдельная теория.

Поэтому третий этап монографии был посвящен поиску ответа на вопрос: в какой мере основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики могут быть использованы в контексте парадигмального анализа для изучения становления бытия психической реальности в виде разных ее феноменов? В качестве таковых были рассмотрены становление субъектности, восприятие символизма архитектурной среды, психические состояния и их природная (онтологическая) динамика, развитие одаренности, межличностные взаимодействия в студенческой группе, интеллектуальное развитие детей в условиях экологически неблагоприятной среды, конфликтная компетентность субъектов в образовательной среде военного вуза, а также проведен парадигмальный анализ проблемы сознания на примере экологического сознания.

В итоге стало понятно, что основные позиции экопсихологического подхода к развитию психики (представления о психике как форме бытия, обретающей реальность своего существования в процессе и посредством взаимодействия с окружающей средой, а также о типах экопсихологических взаимодействий) действительно могут быть

использованы в качестве теоретических предпосылок и конструктов при изучении не только разных психических феноменов и их порождения, но и для анализа методологических предпосылок разных теоретических подходов к изучению психики.

В качестве примера ограничусь повторным изложением только одного из перечисленных исследований — исследования онтологической модели становления субъектности, согласно которой становление субъектности индивида в континууме «спонтанная активность — деятельность (действие)» предполагает освоение им семи стадий существования субъектности:

- 1) субъект мотивации (имеющий потребность);
- 2) субъект восприятия (наблюдатель);
- 3) субъект подражательного действия (подмастерье);
- 4) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внешний контроль (ученик);
- 5) субъект планирования и произвольного выполнения действия с опорой на внутренний контроль (мастер);
- 6) субъект внешнего контроля над выполнением действия другими (учитель, тренер, эксперт);
- 7) субъект развития, использующий освоенное действие в качестве субъективного средства для дальнейшего развития самого себя, в том числе для творческого самовыражения (творец).

Методологическим результатом разработки эконсихологического подхода к развитию психики стало расширение понимания субъекта изучаемых психических реальностей, а также самой психики как объекта и предмета научного исследования.

Как известно, в рамках гносеологической парадигмы в роли такого субъекта психической реальности традиционно выступают живые существа (человек, животные, насекомые и др.). В отличие от этого, в онтологической парадигме в роли субъекта порождения исследуемых психических реальностей может выступать и само отношение «человек — окружающая среда» как целостный онтологический субъект (при условии субъект-порождающего и субъект-совместного типов взаимодействия).

Принятие представления о психике как форме бытия и использование отношения «человек — окружающая среда» в качестве исходных предпосылок для экспликации объекта и предмета исследования показывает, что психика в качестве объекта изучения в эколого-психологических исследованиях предстает в разных формах своего существования: в ставшей, собственной форме своего существования, в превращенной (опредмеченной), в становящейся и в виртуальной формах существования.

Психика *в собственной форме* действительного существования — это психика в феноменологически представленной форме психических процессов, состояний, сознания, способностей и поведения человека (или другого живого существа), находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает «человек», который может рассматриваться с позиций его существования как существа биологического (физиологического), социального, духовного и, добавлю — существа психического, т.е. субъекта порождения и развития психической реальности бытия. Психика предстает перед исследователем в виде феноменологической данности ее проявлений как продуктов уже свершившихся актов

ее порождения. Это традиционный объект и предмет психологических исследований в рамках гносеологической парадигмы с максимально возможным использованием естественнонаучного способа мышления и картезианской логики полагания предмета исследования. В том числе во взаимодействии человека с окружающей средой.

Психика в *превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования психологических (личностные, коммуникативные и др. особенности людей, образующих социальную среду), и антропогенных квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, *отчужденных* от создавшего их человека. Психика как явление представлена здесь в виде психологических и квазипсихологических качеств антропогенной и естественной окружающей среды, в том числе опредмеченная в объектах культуры (книги, архитектура, интернет и т.д.), в антропогенных природных ландшафтах. В этом случае субъектом психической реальности, а в последнем случае — ее квазисубъектом выступает «окружающая среда», т.е. другой компонент системы «человек — окружающая среда». Это объект и предмет эколого-психологических исследований, а также междисциплинарных исследований на стыке культурологии, психологии образования и др. Если предметом исследования выступают психологические и квазипсихологические качества окружающей среды, то данность психологических феноменов человека, возникающих у него в результате взаимодействия с окружающей средой, используется в качестве критерия и средства для оценки указанных психологических и квазипсихологических свойств и качеств окружающей среды.

Психика в *становящейся форме* (переход психики из «бытия в возможности» по Аристотелю в «бытие в действительности») представляет собой непосредственно порождение психической реальности, т.е. обретение психикой действительной формы ее существования в виде процессов, состояний, сознания (и, возможно, даже ноосферы), происходит «в зазоре» между компонентами системы «человек — окружающая среда» или, шире, — системы «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда» как процесс и результат актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности, а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при групповых (активных) методах обучения, психотренинговой практике и т.п. ситуациях коммуникативного взаимодействия. В подобных случаях психика в качестве объекта исследования и практики предстает в виде продукта становления системы «человек — окружающая среда» как единого в онтологическом смысле субъекта порождения актуальной формы проявления психической реальности. Изучение психики в становящейся форме бытия возможно как в рамках гносеологической, так и в рамках онтологической парадигм. В первом случае становление психической реальности в виде психического процесса и его феноменов эксплицируется посредством реконструкции условий и механизмов психического акта исходя из феноменологической данности и, соответственно, предзаданности продукта этого процесса. Концептуальное различие теоретических моделей определяется использованием в качестве исходной предпосылки данности психических феноменов в виде категорий: реакция, целостность, деятельность, системность, субъект и т.д. В рамках онтологической парадигмы экспликация психической реальности в качестве объекта и предмета исследования требует предварительной рефлексии принципов, на которых



будет построена реализация этой парадигмы. В данной монографии в качестве таковых выступили принцип формопорождения и представление о психике как форме бытия, обретающей реальность (действительность, феноменальность) своего существования в процессе и посредством взаимодействия субъекта психической активности (человека или другого живого существа) с окружающей средой или ее субъектами. В качестве онтологического субъекта порождения психической реальности выступает система «субъект психической активности — окружающая среда и/или представляющие ее другие субъекты психической активности». Однако предметом исследования выступает не сама психическая реальность того или иного процесса или феномена, а условия и механизмы ее порождения.

Психика в *виртуальной форме* — психика в форме «бытия в возможности». Виртуальной она названа в том смысле, что она имеет возможность и интенцию к самопроявлению, к порождению форм своего действительного существования (в виде реальности психических феноменов) посредством взаимодействия в системе «субъект психической активности (человек или иное существо) — окружающая среда». Психика в виртуальной форме бытия исследованию не подлежит. Но может и должна быть использована в качестве понятийной абстракции и исходной трансцендентальной предпосылки для концептуализации возможности изучения психического — как возможности порождения психической реальности в виде тех или иных ее феноменов, как возможности перехода из «бытия в возможности» в «бытие в действительности». Объектом исследования становятся принципы, обеспечивающие возможность порождающего процесса как психической реальности.

Но, как говорится, «аппетит приходит во время еды». Теоретическое обоснование и эмпирическое подтверждение возможности использования основных позиций экопсихологического подхода для изучения разных феноменов психической реальности (от восприятия до сознания) заставило поставить вопрос изучения психики в более широком контексте. Если исходить из представления о психике как форме бытия, обретающей реальность своего существования во взаимодействии субъекта психической активности с окружающей средой или представляющими ее другими субъектами психической активности, то разработанные в экопсихологическом подходе типы взаимодействий могут быть использованы в качестве исходных предпосылок и теоретических конструктов для изучения психических феноменов, которые обретают свое становление в жизнедеятельности не только человека, но и других субъектов психической активности.

И в этом контексте возник вопрос: можно ли использовать экопсихологический подход к развитию психики для изучения психических феноменов, возникающих во взаимодействиях между представителями разных биологических видов?

Ответу на этот вопрос и приглашению к дискуссии был посвящен четвертый этап парадигмальных поисков на примере межвидовых взаимодействий человека с домашними собаками, невербального контакта с растениями и ноосферного взаимодействия человечества с планетой как своей средой обитания.

С опорой на экопсихологические типы взаимодействия была разработана соответствующая модель межвидового взаимодействия на материале 1089 случаев психологического консультирования владельцев животных (70 % собак и 30 % кошек). При этом было показано, что группообразующую роль во взаимодействиях

владельца животного и его питомца выполняет феномен доверия. Поэтому доверие как возникающий между человеком и животным межвидовой психический феномен определяет устойчивость межвидовой группы «человек — домашнее животное». Нарушение доверия ведет к нарушениям других межвидовых психических феноменов, таких как привязанность, нормы взаимодействия и коммуникации, структура доминирования.

Использование представления о психике как форме бытия и экпсихологических типах взаимодействия позволило ввести понятие природной ситуации развития и концептуализировать эмпирический опыт и технологию индивидуального расширения экологического сознания в природных ситуациях развития. Основу этой технологии составило развитие способности к осознанному проживанию особых психических состояний в условиях природной ситуации развития, что приводило к расширению функционального диапазона непосредственно-чувственного взаимодействия человека с другими людьми и даже растениями. В том числе — развития способности к невербальному коммуникативному взаимодействию с деревьями.

Наконец, использование основных позиций экпсихологического подхода к развитию психики позволило обосновать, можно сказать, фантастическую гипотезу о том, что понятие «ноосфера» — это не только метафорическое выражение, обозначающее согласно концепции В.И. Вернадского определенный этап в эволюции планеты. Согласно нашей гипотезе, ноосфера — это особая форма психической реальности, которая возникает в процессе такого субъект-порождающего взаимодействия человечества с планетой, которое превращает систему «человечество–планета» в целостного субъекта совместной эволюции как онтологического процесса формопорождения. Именно в этом случае может возникнуть такое системное качество указанного взаимодействия между человечеством и планетой, которое будет обладать сущностными характеристиками психической реальности, выражающей возможность совместного проживания (переживания) единых для человека и для планеты состояний, их отражения, взаимного обмена и реагирования.

«Ноосферная» психическая реальность возникает в пределах функционального диапазона такого взаимодействия человека (человечества) с природными объектами окружающей среды (и в максимальном варианте — с планетой в целом), в процессе которого порождается непосредственное переживание человеком своего единства (единости) с этими объектами. Необходимым условием для возникновения способности ощущать подобные переживания является расширение (вплоть до экстрасенсорных возможностей) того функционального диапазона непосредственно-чувственного взаимодействия, который сформировался у данного человека в его фило- и онтогенезе.

Таким образом, полученные данные подтверждают предположение о том, что основные положения экпсихологического подхода к развитию психики могут быть использованы в качестве теоретико-методологической основы нового психологического направления — межвидовой психологии, лежащей на стыке общей психологии, зоопсихологии, сравнительной психологии, социальной и экологической психологии и даже геологии.

И в заключение, исходя из вышеизложенного, приведу несколько тезисов о перспективах развития психологии в XXI в.

*Первый тезис.* В XXI в. должно произойти возрастание роли и значения экопсихологии в ряду других психологических дисциплин. Это обусловлено, конечно же, социальными и психологическими аспектами стратегии устойчивого развития, разработанной международным сообществом для преодоления глобального экологического кризиса на планете. И в первую очередь, необходимостью разработки психологических и педагогических методов, обеспечивающих экологичность индивидуального, группового и массового сознания. Однако не менее важным является то, что методологический анализ основных направлений экологической психологии позволяет произвести методологическое расширение понимания психики как природного явления и как объекта исследования. Благодаря чему, открывается возможность изучения психики в рамках не только гносеологической, но и онтологической и трансцендентальной парадигм исследовательского мышления.

*Второй тезис.* На рубеже XX и XXI вв. намечается тенденция смещения интереса научной психологии от способов человеческой деятельности, направленных на преобразование внешнепредметного мира, в сторону способов деятельности, непосредственно направленных на целенаправленное преобразование сознания (психики) человека в соответствии с собственной природой его развития и потому выступающих в качестве психологических средств саморазвития индивида. В связи с чем возрастет роль психологии в когнитивной и духовной сферах обучения и развития человека. Понимание психики как становящейся формы природного бытия естественно должно изменить отношение к человеку как субъекту психической активности. И прежде всего это должно проявиться в психологическом изменении содержания образования в XXI в. в сторону акцентированного внимания к развитию не только универсальных учебных действий, но и сознания учащегося в целом, включая ценностное отношение к человеку и природе вокруг него и к его собственной природе.

Наконец, согласно *третьему тезису*, в наступившем XXI в. психология должна занять ведущее место не только в науках о человеке, но и о природе вообще. Проникновение в собственную природу психики как одной из форм природного бытия позволит, как я надеюсь, не только расширить понимание психики в качестве объекта исследования и практики, включив в него возможности проявления и развития «эзотерических» (экстрасенсорных, парапсихологических и т.п.) форм психической реальности, но и произвести методологическую революцию в способах естественнонаучного познания в физике и других «точных» науках.

Дело в том, что, полагая психику общеприродной формой бытия, мы тем самым выходим на такие фундаментальные принципы и закономерности ее становления и развития, которые должны иметь универсальный характер и для других форм бытия, составляющих предмет исследования указанных точных наук. Иначе говоря, должна будет произойти своеобразная методологическая инверсия. Вместо переноса физикальных методов научного познания на изучение психики (и соответствующую редукцию психического к тем или иным формам бытия) должен будет произойти методологический перенос принципов изучения и формопорождения психической реальности на изучение других видов реальностей природного бытия, например реальностей микромира и мегамира (физика), а также растительной и животной форм жизни (биология).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	3
<b>Введение. Парадигмальный анализ как возможность преодоления парадоксов</b>	
<b>в изучении психики</b> .....	7
Семь парадоксов психологического исследования.....	7
Возможность экспликации психики в качестве объекта исследования.....	12
Литература.....	15

### *Раздел 1*

## **ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ВОСПРИЯТИЯ И СТАНОВЛЕНИЯ СУБЪЕКТА ПРЕДМЕТНОГО ДЕЙСТВИЯ**

<i>Глава 1. Общность методологических проблем психологии восприятия и физики движения и времени</i> .....	17
Выводы к главе 1.....	29
<i>Глава 2. Парадигмальная интерпретация концепций А.Н. Леонтьева, Д.А. Ошанина и Дж. Гибсона: гносеологический и онтологический аспекты понимания объекта восприятия и его образа</i> .....	31
2.1. Парадигмальная интерпретация понимания образа в трудах А.Н. Леонтьева и Д.А. Ошанина: гносеологический и онтологический аспекты.....	31
2.2. Экологический подход к восприятию Дж. Гибсона: от данности «объекта восприятия» к «среде обитания» как объекту восприятия.....	38
Выводы к главе 2.....	44
<i>Глава 3. Историко-философские основы классических и современных подходов к восприятию движения и стабильности объектов: от гносеологических предпосылок к трансцендентальным принципам</i> .....	46
3.1. Основные подходы к изучению восприятия движения.....	46
3.2. Гносеологические предпосылки, обуславливающие «продуктивный» характер понимания восприятия движения и неподвижности.....	49
3.2.1. Понимание восприятия движения и апории Зенона.....	49
3.2.2. Ограниченность абстрактно-логического понимания движения и покоя (И. Кант).....	52
3.3. Восприятие движения и стабильность воспринимаемого мира в контексте трансцендентального подхода к восприятию А.И. Миракяна.....	56
3.4. Онтологическая модель порождения движения и стабильности объектов на непосредственно-чувственном уровне в процессе восприятия.....	59
Выводы к главе 3.....	61
<i>Заключение к разделу 1. Формопорождение как принцип изучения и как принцип бытия психической реальности: гносеологический, онтологический и трансцендентальный аспекты</i> .....	64
Литература к разделу 1.....	73

## Раздел 2

**ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ:  
ПРЕДПОСЫЛКИ, ПАРАДИГМЫ, ФЕНОМЕНЫ**

<i>Глава 4.</i> Экопсихологический подход к развитию психики: предпосылки и парадигмы . . . . .	77
4.1. Экологическая психология как область психологических исследований . . . . .	77
4.2. Экологическая психология: основные направления и понятия . . . . .	81
4.2.1. Об «окружающей среде» как компоненте системы «человек — окружающая среда» . . . . .	82
4.2.2. О «человеке» как компоненте системы «человек — окружающая среда» . . . . .	85
4.2.3. Об экопсихологических типах взаимодействий . . . . .	86
4.3. О психике как предмете экопсихологического исследования: гносеологический, онтологический и трансцендентальный контексты . . . . .	89
4.4. От экологической психологии к экопсихологии развития . . . . .	91
<i>Глава 5.</i> Парадигмальный анализ становления субъектности (на примере развития двигательной активности у детей дошкольного возраста) . . . . .	96
5.1. Принцип системности в контексте гносеологической и онтологической парадигм (на примере развития двигательной активности) . . . . .	96
5.2. Краткий анализ основных подходов к пониманию психической активности, деятельности, субъекта и субъектности (на примере двигательной активности) . . . . .	99
5.3. Двигательная активность как системная детерминанта общего психического развития дошкольника . . . . .	104
5.4. Экспериментальное исследование становления субъектности (на примере развития двигательной активности у детей дошкольного возраста) . . . . .	109
5.5. Стадии становления субъектности: онтологическая модель . . . . .	113
<i>Глава 6.</i> Парадигмальный анализ проблемы психических состояний . . . . .	118
6.1. Психические состояния как проблема общей психологии . . . . .	118
6.2. Реактологический подход к объяснению аффективных состояний и поведения . . . . .	119
6.3. Системный подход к проблеме психических состояний . . . . .	123
6.4. Регуляторно-деятельностный подход к психическим состояниям . . . . .	124
6.5. Психические состояния как проблема экстремальной психологии . . . . .	126
6.6. Психологические особенности психических состояний . . . . .	127
6.7. Психические состояния: гносеологическая парадигма . . . . .	128
6.8. Экопсихология развития психических состояний (онтологическая парадигма) . . . . .	131
6.9. Онтологическая структура психического состояния . . . . .	133
6.10. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления психического состояния в экстремальной ситуации . . . . .	134
6.11. Логоневроз как пример посттравматического психического состояния . . . . .	136
6.12. Типология психических состояний с позиции экопсихологических типов взаимодействия . . . . .	137
<i>Глава 7.</i> Экопсихология развития одаренности . . . . .	141
7.1. Одаренность как феномен и проблема . . . . .	141
7.2. К проблеме выявления (идентификации) одаренных детей . . . . .	143
7.3. Одаренность как становящаяся психическая реальность и образовательная среда как средство становления одаренности . . . . .	145
7.4. Одаренность как детерминанта становления психики одаренного ребенка . . . . .	149
<i>Глава 8.</i> Парадигмальный анализ проблемы сознания . . . . .	152
8.1. Некоторые предпосылки онтологизации проблемы сознания . . . . .	152
8.2. Проблема сознания в контексте экопсихологического подхода к развитию психики . . . . .	154
8.3. Экологическая ответственность в парадигмальном контексте понятия «природа» . . . . .	159
Литература к разделу 2 . . . . .	169

**ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ: ТЕОРИЯ И ЭМПИРИКА**

<i>Глава 9.</i> Виды и типология экопсихологических взаимодействий .....	179
9.1. Представление об экопсихологических взаимодействиях: виды и типология . . . .	179
9.2. Примеры применения экопсихологических типов взаимодействия для анализа средовых, межличностных и межиндивидуальных взаимодействий .....	182
9.2.1. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — образовательная среда» .....	182
9.2.2. Экопсихологические типы взаимодействия в системе «человек — профессиональная среда социономического вида» .....	184
9.2.3. Взаимодействия в малой группе в контексте экопсихологических типов взаимодействий .....	185
<i>Глава 10.</i> Порождение символического бытия архитектурной среды: экопсихологический взгляд .....	188
10.1. Представление о символическом бытии архитектурных пространств .....	188
10.2. Архитектурная среда в контексте экопсихологии развития .....	190
10.3. Порождение символического бытия архитектурной среды .....	192
<i>Глава 11.</i> Методологические и методические проблемы исследования экопсихологического статуса системы «человек — измененная среда» (на примере детского населения экологически неблагоприятного региона).....	195
11.1. Актуальность и теоретические предпосылки .....	195
11.2. Понятие о психологическом статусе населения и об экопсихологическом статусе системы «человек — жизненная среда».....	198
11.3. Эмпирическое исследование психологического статуса детского населения экологически неблагополучных территорий Забайкальского края .....	200
<i>Глава 12.</i> Межличностные отношения в студенческой группе: экопсихологический подход. . .	208
12.1. Межличностные отношения в студенческой группе в ракурсе экопсихологических типов взаимодействий .....	208
12.2. Анизотропность студенческой группы как сочетание общности и различий психологических характеристик студентов .....	212
12.3. Динамика микрогруппы в учебной группе студентов: гносеологический и онтологический аспекты .....	214
12.4. Дополнение типов экопсихологических взаимодействий межличностными взаимодействиями типа: субъект-несовместный, субъект-совместный-соглашение, субъект-совместный-сотрудничество .....	215
12.5. Методика эмпирического исследования межличностных отношений и типов взаимодействий в студенческой группе.....	218
12.6. Результаты эмпирического исследования межличностных отношений и типов взаимодействий в студенческой группе.....	220
<i>Глава 13.</i> Эмпирическое исследование экопсихологических типов взаимодействия при изучении конфликтной компетентности субъектов в образовательной среде военного вуза. . . . .	223
13.1. Конфликтность/неконфликтность коммуникативных (педагогических) взаимодействий между курсантами и педагогами .....	223
13.2. Эмпирическое исследование субъектности педагога, моделей педагогического общения в контексте экопсихологических типов взаимодействий .....	227
<i>Заключение к разделу 3.</i> Экопсихологические типы взаимодействия как предпосылка парадигмального анализа .....	240
<i>Литература к разделу 3.</i> .....	243

## Раздел 4

## ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ РАСШИРЕНИЕ ГРАНИЦ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПСИХИКИ ИЛИ ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНТУРЫ МЕЖВИДОВОЙ ПСИХОЛОГИИ (ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ)

<i>Глава 14.</i> Экопсихологические взаимодействия в межвидовой группе «человек — домашнее животное» . . . . .	248
14.1. Межвидовая группа «человек — домашнее животное» как предмет психологического исследования человека . . . . .	248
14.2. Методологический «занавес» психики как объекта эволюционной психологии . . . . .	251
14.3. Экопсихологический подход к развитию психики и экопсихологические взаимодействия как предпосылка изучения становления межвидовой малой группы «человек — домашнее животное» . . . . .	253
14.4. Экопсихологическая модель межвидового взаимодействия в группе «человек — домашнее животное» . . . . .	256
<i>Глава 15.</i> Экопсихологические взаимодействия в системе «человек–дерево» (Расширение экологического сознания в ходе взаимодействия индивида с природными объектами) . . . . .	260
15.1. Природная ситуация развития как условие и средство расширения экологического сознания: гносеологический и онтологический аспекты . . . . .	260
15.2. Природная ситуация развития как средство формирования природоцентрического типа экологического сознания . . . . .	263
15.3. Этапы эколого-психологического расширения самосознания . . . . .	265
1-й этап. «Познание мира себя как природного объекта (явления)» . . . . .	265
2-й этап. «Познание мира людей как природных объектов» . . . . .	265
3-й этап. «Познание природных объектов» . . . . .	266
15.4. Результаты эколого-психологического расширения самосознания по данным самонаблюдения . . . . .	267
15.5. Результаты контент-анализа дневников самонаблюдений и письменных самоотчетов до и после семинарских занятий . . . . .	271
<i>Глава 16.</i> Экопсихологические взаимодействия в системе «человечество–планета»: ноосфера — психическая реальность или метафора? . . . . .	273
Литература к разделу 4 . . . . .	284
ЗАКЛЮЧЕНИЕ . . . . .	287

*Научное издание*

**Виктор Иванович Панов**

**ЭКОПСИХОЛОГИЯ: ПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОИСК**

Выпускающий редактор *Е.Ф. Качанова*

Корректор *Н.В. Стрельникова*

Оригинал-макет *Л.Е. Голод*

Дизайн обложки *И.А. Тимофеев*

Подписано в печать 27.10.2014. Формат 70×100<sup>1/16</sup>

Бумага офсетная. Печать офсетная

Усл.-печ. л. 24,51. Заказ № 3782

Тираж 800 экз.

Издательство «Нестор-История»

197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7

Тел. (812)235-15-86

e-mail: nestor\_historia@list.ru

www.nestorbook.ru

Отпечатано в типографии издательства «Нестор-История»

197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7

Тел. (812)622-01-23