

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

**в Санкт-Петербургском университете:
традиции и перспективы**

Коллективная монография



СКИФИЯ
принт

Санкт-Петербург
2025

УДК 159.9
ББК 88.2
О-28

Коллектив авторов:

А. Е. Ловягина, И. А. Мироненко, В. М. Бызова, О. И. Даниленко,
В. М. Аллахвердов, А. И. Мусс, Т. М. Мамина, Ю. Е. Зайцева,
А. С. Стародубцев, Н. В. Андриянова, А. В. Банщиков, С. П. Иваненков,
Я. Е. Виноградова, Ю. В. Горюнова, В. А. Рафикова.

Рецензенты:

Е. Ю. Коржова, доктор психологических наук, профессор (Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена).

С. Т. Посохова, доктор психологических наук, профессор
(Санкт-Петербургский государственный университет).

О-28 **Общая психология в Санкт-Петербургском университете: традиции и перспективы. Коллективная монография** / Ловягина А. Е., Мироненко И. А., Бызова В. М., Даниленко О. И. и др. — Отв. редакторы А. Е. Ловягина, И. А. Мироненко. — СПб.: Скифия-принт, 2025. — 408 с.

ISBN 978-5-98620-780-3

Коллективная монография посвящена 80-летию кафедры общей психологии Санкт-Петербургского университета. В монографии представлены научные статьи сотрудников кафедры по широкому кругу вопросов: по истории и методологии психологической науки, по различным направлениям когнитивных исследований, по вопросам психологии индивидуальности. Представлены статьи, относящиеся к традиционной для кафедры общей психологии тематике, а также разработки в русле новых современных направлений психологических исследований. В монографию включены как ранее опубликованные, так и новые, ранее нигде не опубликованные статьи.

Книга адресована психологам, работающим в академической науке и в практической сфере, преподавателям психологии, аспирантам и студентам, обучающимся на психологических специальностях.

УДК 159.9

ISBN 978-5-98620-780-3

© Коллектив авторов, 2025
© Скифия-принт, 2025

Авторский коллектив

Андриянова Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Аллахвердов Виктор Михайлович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории когнитивной психологии и психофизиологии, Институт мозга человека им. Н.П. Бехтеревой Российской академии наук.

Банщиков Александр Витальевич, ассистент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Бызова Валентина Михайловна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Виноградова Яна Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры социальной психологии, Гуманитарный университет профсоюзов.

Даниленко Ольга Ивановна, доктор культурологии, профессор, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Зайцева Юлия Евгеньевна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Иваненков Сергей Петрович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и технологии социальной работы, Санкт-Петербургский государственный институт психологии и социальной работы.

Ловягина Александра Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Мамина Татьяна Михайловна, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Мироненко Ирина Анатольевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Мусс Александр Игоревич, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Рафикова Вероника Айдаровна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Скороходова (Горюнова) Юлия Викторовна, ассистент кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Стародубцев Алексей Сергеевич, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры общей психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

Содержание

Предисловие	8
-------------------	---

ГЛАВА 1.

История и теория психологических исследований

<i>Ловягина А.Е.</i> Кафедре общей психологии Санкт-Петербургского университета — 80 лет: от истоков до наших дней	10
<i>Мироненко И.А.</i> О научном наследии Михаила Ивановича Владиславлева	69
<i>Даниленко О.И.</i> В. М. Бехтерев о личности, ее развитии и здоровье	80
<i>Мироненко И.А.</i> Идеи самодетерминации развития человека в работах Б.Г. Ананьева	86
<i>Даниленко О.И.</i> Концепция эмоций Л. М. Веккера как основа для изучения влияния искусства на человека	102
<i>Мамина Т.М.</i> Психомоторика — прародитель сенсомоторной интеграции. Исторический экскурс	110
<i>Банщиков А.В.</i> Моделирование мышления: история «докомпьютерной метафоры»	114

ГЛАВА 2.

Методологические дискуссии

<i>Мироненко И.А.</i> О методологическом разнообразии психологического знания	123
<i>Мусс А.И.</i> Идеи Б.Г. Ананьева и современные гуманитарные науки: перспектива реализации изначальных амбиций	142

<i>Банищikov А.В., Иваненков С.П.</i>	
Философско-методологические основания психологии: проблемы и пути их решения	159
<i>Мусс А.И.</i>	
К вопросу об определении фундаментальной проблемы	175
<i>Мусс А.И.</i>	
На перекрестке путей к изучению сознания	187
<i>Рафикова В.А.</i>	
Некоторые проблемы методологии истории психологии в свете философии историографии	193

Глава 3.

Экспериментальные исследования психических процессов

<i>Стародубцев А.С., Аллахвердов В.М.</i>	
Запоминание противоречивой информации в свете гипотезы о неосознаваемом поиске разрешения противоречий	203
<i>Стародубцев А.С., Аллахвердов В.М.</i>	
Роль конфликта ответов и семантического конфликта в возникновении эффекта Струпа	221
<i>Стародубцев А.С., Андриянова Н.В.</i>	
Логика проявления феномена негативного выбора.....	238
<i>Мамина Т.М.</i>	
Формирование сенсомоторной интеграции на основе познавательной-исследовательской активности.....	252
<i>Банищikov А.В.</i>	
Проявление когнитивного бессознательного при запоминании и узнавании инвертированных слов.....	274

Глава 4.

Индивидуальность как центральная проблема психологических исследований в СПбГУ

<i>Бызова В.М., Виноградова Я.Е., Ловягина А.Е.</i>	
Психологические предикторы потенциала самоизменений студентов с разной удовлетворенностью жизнью	287
<i>Даниленко О.И.</i>	
Антиципационная состоятельность в системе предикторов академической успеваемости и субъективного благополучия студентов	309

Ловягина А.Е., Бызова В.М.

Взаимосвязи характеристик метакогнитивной
включенности и показателей осознанной психической
саморегуляции у студентов, занимающихся и не
занимающихся спортом319

Зайцева Ю.Е.

«Это не Адам становится меньше,
просто дерево растет»: методологические заметки
об изменчивом человеке в изменчивом мире
(по мотивам одной рецензии)327

Зайцева Ю.Е.

«Гуси-гуси...», или Кто опасней всех на свете? —
Недовыросшие дети342

Зайцева Ю.Е., Горюнова Ю.В.

Жизненный сценарий молодых людей
в полинарративной перспективе:
культурные запреты и предписания постмодерна353

Зайцева Ю.Е.

Почему женщины убивают?
Семья в метамодерне: приглашение к диску(р)сии
от полинарративного подхода386

Предисловие

Более 200 лет назад ученые Санкт-Петербургского университета предприняли первые попытки познать психические явления. Так начался долгий и трудный путь развития психологической науки в университете. В 1944 г. была открыта кафедра первая в университете кафедра психологии, а в 1966 г. создан факультет психологии.

Становление психологии в Санкт-Петербургском — Ленинградском университете происходило в разные периоды истории нашего государства и было тесно связано с формированием психологической науки в России. Ученые университета внесли достойную лепту в развитие отечественной психологии и заложили традиции психологического образования. Особый вклад в разработку фундаментальных проблем психологической науки принадлежит сотрудникам кафедры общей психологии, отметившей свое восьмидесятилетие в 2024 г.

Монография «Общая психология в Санкт-Петербургском университете: традиции и перспективы» представляет собой сборник научных статей, освещающих результаты основных направлений исследований коллектива кафедры общей психологии СПбГУ как в традиционных для кафедры областях, так и в новых современных сферах психологического знания.

В первой главе — *«История и теория психологических исследований»* — представлены статьи, посвященные становлению психологической науки в Санкт-Петербургском университете. Особое внимание уделено научному наследию выдающихся ученых: М. И. Владиславлева, В. М. Бехтерева, Б. Г. Ананьева и Л. М. Веккера, их идеям, концепциям и подходам к развитию теоретических основ исследований человека.

Вторая глава — *«Методологические дискуссии»* — объединяет статьи, в которых рассматриваются различные подходы к определению предмета научного познания в психологии, анализируются исследовательские идеи и стратегии, модели и парадигмы, реализуемые при формировании психологического знания. Разнообразные методологические подходы представлены в контексте влияния фактора глобализации науки и с учетом тенденций современных гуманитарных наук.

В третьей главе — *«Экспериментальные исследования психических процессов»* — продемонстрированы результаты изучения механиз-

мов запоминания противоречивой информации, феномена негативного выбора и особенностей проявления эффекта Струпа, представлены результаты исследований процессов сенсомоторной интеграции и проявлений когнитивного бессознательного.

Четвертая глава — *«Индивидуальность как центральная проблема психологии»* — включает статьи, характеризующие результаты исследований сложной структуры интегральной индивидуальности. В центре внимания авторов взаимосвязи между параметрами самоизменений личности, метакогнитивной включенности и удовлетворенности жизнью, взаимоотношения между антиципационной состоятельностью и субъективным благополучием. Ряд исследований выполнен в русле полинарративного подхода: рассматриваются жизненные сценарии, влияние культурных запретов и предписаний постмодерна.

Знакомство с монографией позволит читателям получить целостное представление о разноплановых направлениях научного творчества коллектива сотрудников кафедры общей психологии.

С глубокой благодарностью посвящаем нашим учителям
и с надеждой нашим ученикам

ГЛАВА 1.

История и теория психологических исследований

КАФЕДРЕ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА — 80 ЛЕТ: ОТ ИСТОКОВ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Ловягина А. Е.

Публикуется впервые.

Аннотация. Статья посвящена истории становления научных исследований и преподавания общей психологии в СПбГУ. На основе анализа научных, научно-методических и автобиографических публикаций описаны предпосылки создания первой в университете кафедры психологии. Представлены основные направления научных исследований и отражены особенности педагогической деятельности в разные периоды: сначала в составе философского факультета, а затем в составе факультета психологии.

Ключевые слова: кафедра общей психологии, Санкт-Петербургский университет, Ленинградский университет, факультет психологии, психологическая наука.

ВВЕДЕНИЕ

В 2024 г. исполнилось 80 лет со дня открытия первой кафедры психологии в Санкт-Петербургском — Ленинградском университете. Открытие и дальнейшее становление кафедры психологии было закономерным этапом в развитии психологической науки и образования в истории нашего государства. Со второй четверти

XIX в. до второй четверти XX в. в Санкт-Петербургском университете психологические исследования проводились в основном на кафедре философии. В 1944 г. на философском факультете была создана кафедра психологии и открыто отделение психологии. После открытия факультета психологии в 1966 г. кафедра вошла в его состав под названием кафедры общей психологии. Предыстория и история кафедры связаны с деятельностью великих ученых — подвижников психологической науки и мудрых наставников. Преодолевая разнообразные трудности, шаг за шагом они продвигались по тернистому пути познания закономерностей психики человека, вдумчиво и терпеливо готовили будущие поколения специалистов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ С 1825 ПО 1925 Г.

Научные исследования в 1825–1925 гг. В Императорском Петербургском университете особенности психики человека стали изучаться со второй четверти XIX в. Описывая «явления душевной жизни», ученые выделяли чувственное познание, мышление, память, желания, эмоции и др. Экстраординарному профессору кафедры философии А. И. Галичу¹, одному из первых отечественных специалистов, удалось описать не только отдельные проявления психики, но и представить свое понимание их системной организации и взаимообусловленности (Галич, 1834). Анализируя известные в те годы психические явления, А. И. Галич предпринял попытку рассмотреть их с позиций антропологического подхода, тем самым оказав существенное влияние на формирование Петербургско-ленинградской психологической школы (Логинова, 2016). По мнению Б. Г. Ананьева, психологические воззрения А. И. Галича (табл. 1) являются наиболее прогрессивными «достижениями русской философско-психологической мысли» того времени, так как отходят от характерного для данного периода «идеалистического стандарта психологических сочинений» и отличаются направленностью на использование достижений естествознания (Ананьев, 1947).

¹ Кроме работы в Императорском Санкт-Петербургском университете, А. И. Галич преподавал в Царскосельском лицее и был одним из наставников А. С. Пушкина.

Таблица 1.

Основные психологические воззрения и разработки
А.И. Галича, И. М. Сеченова, М. И. Владиславлева

Авторы	Период работы в СПбГУ	Основные психологические воззрения и разработки	Научные труды
А.И. Галич	1814–1815	<ul style="list-style-type: none"> – «Любой акт душевной жизни включает в себя мышление, хотение, сердце и фантазию» – Телесная и духовная жизнь «соотносятся» друг с другом – «Теоретическая деятельность духа» начинается с чувственного познания — ощущений, впоследствии развиваются мышление и память, а затем сознание – Только наличие сознания открывает возможность самопознания – В переходе от сознания к познанию себя важную роль играет воля — «практическая сторона духа» 	Картина человека: Опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий (1834)
И.М. Сеченов	1876–1889	<ul style="list-style-type: none"> – Физиологическое обоснование психических явлений. «Неотделимость» физиологических и психических процессов друг от друга – Детерминированность психической деятельности внешними воздействиями – Программа организации психологии как самостоятельной научной дисциплины, базирующейся на объективных методах – Выделение мыслительных операций: анализ, синтез и классификация – Обоснование особенностей формирования предметного мышления на основе чувственного восприятия и абстрактного мышления в процессе развития человека и его взаимодействия с предметами внешнего мира – Выявление роли исторического опыта в формировании памяти – Описание развития произвольных осознанных действий на основе непроизвольных движений – Обоснование обратной связи как важного фактора саморегуляции 	<p>Рефлексы головного мозга (1866)</p> <p>Кому и как разрабатывать психологию (1872)</p> <p>Психологические этюды (1873)</p> <p>Элементы мысли. (1903)</p> <p>Очерк рабочих движений человека (1906)</p>
М.И. Владиславлев	1866–1890	<ul style="list-style-type: none"> – Описание истории психологии и современных автору направлений психологической науки – Обобщение научных представлений об известных в тот период психических процессах, свойствах, состояниях и описание структуры психики – Представления о ведущей роли воли в объединении психических свойств, процессов и состояний в структуру – Анализ возможностей и ограничений интроспекции, предложение использовать ретроспективное (по воспоминаниям) самонаблюдение и экспертную оценку – Культурно-историческая обусловленность теоретических конструкций зоопсихологии – Попытки проанализировать бессознательные явления психики 	<p>Современные направления в науке и душе» (1866)</p> <p>Психология: исследования основных явлений душевной жизни (1881)</p>

Во второй половине XIX в. началось становление отечественной психологии как самостоятельной научной дисциплины: были сформулированы предмет научного познания, задачи, методы и выбрана предложенная И. М. Сеченовым программа организации психологии как науки, изучающей явления психики с помощью объективных методов (Марцинковская, 2004).

Работая в Императорском Петербургском университете в должности ординарного профессора кафедры физиологии, И. М. Сеченов открыл физиологическую лабораторию. К числу научных интересов великого ученого относились не только проблемы физиологии и медицины, но и исследования психики человека (табл. 1). В 1863 г. И. М. Сеченов подготовил статью «Попытка ввести физиологические основы в психические процессы» для журнала «Современник». Однако в ее публикации было отказано в связи с опасениями пропаганды материализма, «подрыва религиозных верований и нравственных начал» (Ковшова и др., 2016). Название статьи было изменено, и в «Медицинском вестнике» вышли в свет быстро ставшие знаменитыми «Рефлексы головного мозга», а в 1866 г. эта работа была издана как отдельная книга (Сеченов, 1866). В данной публикации впервые физиологические и психические процессы были рассмотрены как неотделимые друг от друга, были приведены научные обоснования физиологической обусловленности некоторых психических явлений, акцентировалось внимание на том, что психическая деятельность детерминирована внешними воздействиями (Ноздрачев, Пушкарев, 2004).

Исходя из того, что изучение физиологических процессов объективными методами позволит продвинуться в познании психики, И. М. Сеченов предложил программу организации психологии в России как естественно-научной дисциплины, для которой характерны генетический подход, экспериментальный метод и принцип детерминизма. Данная программа была опубликована в 1872 г. в статье «Кому и как разрабатывать психологию?» (Сеченов, 2001). В процессе острых дискуссий о выборе пути развития отечественной психологической науки — по программе И. М. Сеченова или по опубликованной в том же году программе К. Д. Кавелина (Кавелин, 1872) — была выбрана первая программа (Марцинковская, 2004).

Вклад И. М. Сеченова в развитие психологии не ограничился только вышеперечисленными достижениями. Им были выделены и описаны мыслительные операции, обоснованы особенности развития предметного и абстрактного мышления, описано фор-

мирование осознанных действий и др. (табл. 1) (Сеченов, 1873, 1903, 1906). Предложенный Сеченовым принцип «согласования движения с чувствованием» способствовал изменению научных представлений о функциях органов чувств и мышечной системы (Марцинковская, 2004).

Отличающиеся материалистической направленностью научные взгляды Сеченова могли способствовать разрушению идеалистических подходов и религиозных представлений и поэтому нередко подвергались критике и даже запретам цензуры (Ананьев, 1947). Тем не менее работы И. М. Сеченова в области психологии получили широкое признание как в России, так и за рубежом. В 1889 г. он стал действительным членом Московского психологического общества, получил личное приглашение на Первый международный психологический конгресс (International Congress of Psychology, ICP) в Париже и был избран почетным председателем этого конгресса (Кольцова, Ждан, 2015).

Параллельно с Сеченовым, работавшим на кафедре физиологии Императорского Петербургского университета, на кафедре философии психические явления изучал М. И. Владиславлев. Вся научная карьера М. И. Владиславлева была связана с СПбГУ. Защитив в 1866 г. первую в России магистерскую диссертацию по научной психологии «Современные направления в науке и душе», он работал сначала в должности приват-доцента (1866–1869), затем — экстраординарного (1869–1871) и ординарного (1871–1890) профессора, был деканом историко-филологического факультета (1885–1887) и ректором СПбГУ (1887–1890).

Научные интересы М. И. Владиславлева затрагивали широкий круг вопросов: история психологии, методология психологического исследования, организация психических явлений, ведущая роль воли в формировании структуры психики и др. (табл. 1) (Владиславлев, 1866; 1879; 1881). Он первым обратил внимание на культурно-историческую обусловленность теоретических конструкций зоопсихологии, тем самым подведя будущих исследователей к пониманию культурно-исторической природы психики человека (Мироненко, 2022). На полвека раньше З. Фрейда им были предприняты попытки изучить бессознательные явления психики (Там же). Особое место в научном творчестве М. И. Владиславлева занимали разработки в области методов познания психических явлений.

Вопросы о том, как нужно изучать психику и, соответственно, какую диагностическую информацию можно считать достоверной,

были чрезвычайно актуальны на протяжении всей истории психологической науки и не теряют свое исключительно важное значение в настоящее время. Будучи физиологом и психологом, И. М. Сеченов отдавал предпочтение методу эксперимента, считая его наиболее объективным, но и не отрицая возможность применения интроспекции для изучения некоторых сложных феноменов, включая сознание (Ананьев, 1947). М. И. Владиславлев, как философ и психолог, был приверженцем интроспекции, не отвергая полностью эксперимент, он считал его менее ценным из-за этических ограничений и трудностей воспроизведения ряда психических явлений (Мироненко, 2022). Оба ученых отмечали как возможности, так и ограничения каждого метода исследования применительно к разным проявлениям психики и пытались разработать способы компенсации возможных диагностических ошибок.

Характеризуя метод интроспекции, М. И. Владиславлев акцентировал внимание на последствиях слияния объекта и субъекта наблюдения: высокой вероятности нарушения процесса наблюдаемого явления и зависимости результата наблюдения от особенностей наблюдателя (Мироненко, 2022). Для компенсации данных ограничений он предложил применять «косвенное» (т.е. ретроспективное, по воспоминаниям) самонаблюдение и использовать экспертную оценку, а также сформулировал правила использования данных процедур для получения наиболее объективной диагностической информации (Там же).

Одновременно с научными изысканиями М. И. Владиславлев выполнил переводы на русский язык ряда научных статей и книг² и подготовил учебники³, также он читал лекции студентам и являлся наставником молодых ученых, среди которых были прославившие отечественную науку А. И. Введенский, Н. Я. Грот, Н. Н. Ланге. Поэтому М. И. Владиславлева иногда называют основателем петербургской философской и психологической школы (Тихонова, 2010b).

В конце XIX в. значительно усилилось противостояние идеалистического и материалистического направлений развития психологии в России, что привело к резкому обострению полемики относительно методов психологического исследования (Ананьев, 1947; Марцинковская, 2004; Сироткина, Смит, 2016).

² М. И. Владиславлев — автор первого перевода на русский язык «Критики чистого разума» И. Канта.

³ М. И. Владиславлев — автор ряда учебников, включая «Психологию» и «Логику», признанную лучшим учебником того времени.

А. И. Введенский — сторонник идеалистического направления в психологии, основным методом психологии считал интроспекцию, выделяя прямое самонаблюдение — «здесь и сейчас», и косвенное — по воспоминаниям (табл. 2). Кроме самонаблюдения, он предлагал использовать «коллективное» наблюдение со стороны: устные и письменные опросы, анкетирование и изучение «психологических документов: мемуары писателей, трактаты философов, жизнеописания религиозных подвижников (Введенский, 1892, 1914). Как и его учитель Владиславлев, Введенский не отвергал полностью эксперимент, а считал его хорошим вспомогательным методом в тех случаях, когда «существует возможность выяснить изменение количественной стороны изучаемого явления в зависимости от разных условий» (Тихонова, 2016). Им даже были созданы несколько приборов для экспериментального исследования психических реакций, ощущений и мыслительных процессов (Тихонова, 2011).

Таблица 2.

Основные психологические воззрения и разработки

А. И. Введенского, Н. Н. Ланге, Н. Я. Грота

Авторы	Отношение к СПбГУ	Основные психологические воззрения и разработки	Основные научные труды
А.И. Введенский	Окончил в 1881 г. Работал на кафедре философии: приват-доцент 1887–1890, экстраординарный профессор и зав. кафедрой философии 1890–1922 гг.	<ul style="list-style-type: none"> – Человек может познать только свои душевные явления, «чужое одушевление в опыте не дано» – «Психофизический закон отсутствия объективных признаков одушевления» – Основной метод психологии — прямое или косвенное (по воспоминаниям) самонаблюдение – Для исследования психических явлений можно использовать устные и письменные опросы, анкетирование и изучение «психологических» документов: мемуары писателей, сочинения философов и религиозных подвижников – Эксперимент — вспомогательное средство изучения психических явлений 	<ul style="list-style-type: none"> – О пределах и признаках одушевления: новый психофизиологический закон в связи с вопросом возможности метафизики (1892) – Психология без всякой метафизики (1914)
Н.Н. Ланге	Окончил в 1882 г. Приват-доцент кафедры философии 1886–1888 гг.	<ul style="list-style-type: none"> – Открытие динамики становления перцептивного образа (закон Ланге) – Обоснование роли движений в психической деятельности – Моторная теория внимания – Стадии эволюции психики – Роль языка в становлении человека как социокультурного существа 	<ul style="list-style-type: none"> – Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания (1893) – Психология (1914) – Психология: основные проблемы и принципы (1922)

Авторы	Отношение к СПбГУ	Основные психологические воззрения и разработки	Основные научные труды
Н.Я. Грот	Окончил в 1875 г.	<ul style="list-style-type: none"> – Первые отечественные экспериментальные исследования эмоций – Психическая жизнь — один из видов взаимодействия организма со средой – Теория психического оборота: фазы ощущение, чувствование, мышление, воля регулируют взаимодействие организма с окружающей средой – Психическая энергия может переходить в физическую и наоборот – Преобразование физической энергии в психическую ведет к росту сознания и самосознания — к нравственному прогрессу – Программа построения экспериментальной психологии 	<ul style="list-style-type: none"> – Психология чувствований в ее реальных основах (1879–1880) – О душе в связи с современными учениями о силе. Опыт философского построения (1886) – Основы экспериментальной психологии (1896)

Приверженец материалистического подхода Н. Н. Ланге стал одним из основателей экспериментальной психологии в России (табл. 2). Проводя психометрические опыты в экспериментальной лаборатории В. Вундта, он сумел открыть динамику становления перцептивного образа (закон Ланге). В последующие годы работы Ланге были посвящены изучению роли движений в психической деятельности и созданию моторной теории внимания (Ланге, 1893, 1922), а также вопросам эволюции психики. Опираясь на представления об эволюции нервной системы живых организмов, Н. Н. Ланге выделил стадии становления психики: недифференцированные ощущения и движения инстинктивного типа, психическая деятельность на основе индивидуально приобретенного опыта и развитие психики у человека как социокультурного существа (Марцинковская, 2004). Им были выявлены принципиальные различия в психической регуляции поведения у животных и человека, соответственно, биологическая наследственная и обусловленная социокультурными факторами, формирующаяся при обучении. Рассматривая «душу человека как продукт истории и общности», Н. Н. Ланге ведущую роль в этом процессе отводил языку как «вводящему в сознание» сложившиеся в истории предыдущих поколений формы и категории (Ланге, 2014).

Психологические и философские воззрения Н. Я. Грота существенно изменялись в разные периоды его жизни (табл. 2) (Ананьев, 1947; Михалева, 2009). В начале своей научной карьеры он, придерживаясь материалистических взглядов, провел одно из первых отечественных экспериментальных исследований эмоций (Грот, 1879–1880). В последующие годы, перейдя от исследований конкретных феноменов пси-

хики к изучению сложных понятий (личность, духовный мир человека), ученый пришел к выводам об ограниченности экспериментального метода и стал ярким представителем идеалистической психологии (Грот, 1886). Тем не менее в последние годы жизни им была разработана программа экспериментальной психологии (Грот, 1896). Так же, как Владиславлев и Введенский, Грот считал, что изучать психические явления необходимо с помощью и эксперимента, и самонаблюдения. Для получения достоверных данных психологического исследования он затрагивал вопросы усовершенствования обоих методов и объективной интерпретации данных. Антропологизм и этическая направленность российской научной мысли отразились на проблематике психологических исследований Н. Я. Грота — во многих его работах уделяется большое значение вопросам воспитания духовной личности, акцентируется внимание на проблемах эмоционального развития, стиля жизни и формирования нравственности (Михалева, 2009). В свете этих идей Н. Я. Грот рассматривал психологию не только как научную дисциплину, но и призывал к ее практическому использованию, а также выступал за связи психологии с педагогикой, медицинской и юриспруденцией.

Ученые Санкт-Петербургского университета принимали активное участие в обсуждении проблем развития психологии на страницах разных изданий, включая журнал «Вопросы философии и психологии», созданный Н. Я. Гротом в 1889 г. и ставший ведущим отечественным периодическим изданием по проблемам психологии. Краеугольные различия в своих подходах они отстаивали не только в статьях и книгах, но и в научных дискуссиях (как тогда говорили: прениях), посвященных обсуждению новых публикаций. Кроме научных изысканий, все ученые преподавали отдельные учебные дисциплины по психологии, разрабатывали учебники, переводили на русский язык статьи и книги иностранных специалистов, а также занимались организационной работой. А. И. Введенский в 1897 г. организовал Философское общество при Санкт-Петербургском университете и до 1921 г. был его председателем. Н. Н. Ланге в 1896 г. открыл одну из первых отечественных экспериментальных психологических лабораторий⁴. Н. Я. Грот возглавлял Московское психологическое общество с 1888 по 1899 г. и был в организационном комитете второго Международного психо-

⁴ Первые экспериментальные психологические лаборатории в России были открыты в 1885 г. В. Ф. Чижом в больнице Св. Пантелеймона в Санкт-Петербурге и в 1895 г. А. А. Токарским в психиатрической клинике Московского университета (Сироткина, Смит, 2016).

логического конгресса. Ученики Владиславлева внесли большой вклад в становление отечественной психологии как научной дисциплины и достойно представили ее за рубежом: Н. Я. Грот — на первом (Париж, 1889) и втором (Лондон, 1892) Международных психологических конгрессах, а Н. Н. Ланге — на втором (Лондон, 1892).

Научные традиции психологических исследований на кафедре философии СПбГУ в начале XX в. продолжили ученики А. И. Введенского: И. И. Лапшин, Н. О. Лосский, А. П. Нечаев. И. И. Лапшиным к 1907 г. была подготовлена магистерская диссертация «Законы мышления и формы познания», после защиты он, «ввиду особо выдающихся достоинств этого труда», был удостоен степени доктора философии, минуя степень магистра (Тихонова, 2010а). В дальнейшем И. И. Лапшин выполнил философско-психологический анализ произведений А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, Н. А. Римского-Корсакова, Б. Сметаны и др., тем самым внеся ценный вклад в психологию творчества. К числу заслуг И. И. Лапшина⁵ в области психологии, несомненно, относится и первый перевод с английского на русский язык книги У. Джеймса (W. James) «Text-Book of Psychology» («Основы психологии»), который он представил к публикации со своей вступительной статьей «Философское значение психологических воззрений У. Джеймса» (Там же).

Н. О. Лосский⁶ в своей магистерской диссертации «Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма» (1903) предпринял попытку охарактеризовать существующие в то время в психологии понятия в русле волюнтаризма. Примечательно, что работа начинается с утверждения: «В современной психологической литературе часто слышатся жалобы на то, что психология никогда еще не была в таком неопределенном положении, как теперь» (Лосский, 1903. С. 3). Далее, отмечая достоинства и недостатки различных направлений (ассоцианизм, интеллектуализм, психофизиологическое и др.), автор анализирует стремления, волевые акты, состояния сознания, действия и результаты во взаимосвязи друг с другом, а также с учетом их динамики (Лосский, 1903).

В отличие от научных интересов И. И. Лапшина и Н. О. Лосского, связанных в основном с философией и частично с психологией,

⁵ И. И. Лапшин окончил Санкт-Петербургский университет в 1893 г., работал на кафедре философии с 1897 по 1913 г. в должности приват-доцента, с 1913 по 1919 г. — профессора, с 1919 по 1922 г. — профессор на факультете общественных наук.

⁶ Н. О. Лосский окончил Санкт-Петербургский университет в 1898 г., работал на кафедре философии в должности приват-доцента в 1900–1916 гг. и профессора в 1916–1922 гг.

интересы А. П. Нечаева были полностью сфокусированы на психологической науке и распространялись на ее разные области (табл. 3). Увлечшись идеями экспериментальной психологии во время стажировки в лабораториях В. Вундта, Э. Крепелина, Г. Э. Мюллера, Э. Меймана и А. Бине, Нечаев старался внедрить эксперимент не только в научно-исследовательскую работу, но и в учебный процесс студентов и школьников. Экспериментально подтвердив наличие смешанных типов памяти, он разработал приемы для улучшения запоминания (Нечаев, 1905, Netschajeff, 1902). В 1901 г. им была открыта первая в России лаборатория по экспериментальной педагогической психологии, в которой работали известные ученые А. Ф. Лазурский, В. А. Вагнер, А. А. Крогиус, Г. И. Россолимо. По инициативе Нечаева в 1908 г. было организовано «Общество экспериментальной педагогики», он руководил проведением съездов по экспериментальной педагогике в 1910, 1913 и 1916 гг.

Таблица 3.

Основные психологические воззрения и разработки
А. П. Нечаева и В. А. Вагнера

Авторы	Отношение к СПбГУ	Основные психологические воззрения и разработки	Основные научные труды
А. П. Нечаев	Окончил в 1894 г. Работал на кафедре философии в должности приват-доцента с 1897 по 1910 г.	<ul style="list-style-type: none"> – Экспериментальная педагогическая психология – Экспериментальное подтверждение наличия смешанных типов памяти, разработка приемов для улучшения запоминания – Внедрение достижений психологии в организацию учебного процесса школьников и студентов – История психологической науки – Особенности проявления психических процессов и свойств в спортивной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> – К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии (1899) – Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения (1901) – Труды по экспериментальной педагогической психологии (1902) – Ассоциация сходства (1905) – Очерк психологии для воспитателей и учителей (1903) – Учебник психологии для средних учебных заведений и самообразования (1907) – Как преподавать психологию (1911) – Память человека и ее воспитание (1929) – Характер человека (1929) – Психология школьного коллектива (1928) – Психология физической культуры (1927)

Авторы	Отношение к СПбГУ	Основные психологические воззрения и разработки	Основные научные труды
В.А. Вагнер	Работал на кафедре зоологии в должности приват-доцента с 1906 по 1918 г., профессора — с 1918 по 1931 г.	<ul style="list-style-type: none"> – Генезис и эволюция эмоций, «разумных способностей», питания, полового инстинкта, материнства и ухода за потомством у человека и животных – Подход к «социальному как к силе, отменяющей биологическую детерминацию поведения человека» 	<ul style="list-style-type: none"> – Этюды по сравнительной психологии. Возникновение и развитие психических способностей. В 10 выпусках (1924–1929)

До революции 1917 г. А. П. Нечаев⁷ очень активно сотрудничал с зарубежными коллегами, он был членом-учредителем Германского общества экспериментальной психологии и участвовал в четырех конгрессах данного общества, входил в Комитет патронажа Института педагогических наук имени Ж.-Ж. Руссо в Женеве, был почетным членом Венгерского общества изучения детей, выполнял обязанности заместителя председателя Англо-русского общества деятелей просвещения (Романов, 2017).

Исследования по возрастной и педагогической психологии занимают огромное место в научном творчестве А. П. Нечаева. Многие его работы посвящены психологическим особенностям детей и подростков, проблемам формирования учебных навыков, а также взаимоотношениям в школьном коллективе (Аншакова, 2002; Нечаев, 1899, 1901; Netschajeff, 1902). А. П. Нечаев преуспел не только как ученый, его перу принадлежат первые отечественные разработки в области прикладных направлений педагогической психологии: рекомендации и методические пособия для учителей, воспитателей, преподавателей высших учебных заведений (Нечаев, 1903, 1911, 1928).

Он внес свой вклад и в формирование отечественной истории психологической науки: проанализировал особенности психологической науки в разные исторические периоды, описал, как формировались научные представления о памяти, как шло развитие психологического эксперимента и исследований психики ребенка, рассмотрел философские и психологические воззрения И. Гербарта (Костригин, 2021. Ч. 1, 2). Вызывают

⁷ А. П. Нечаеву удалось получить признание со стороны властей и до, и после революции: он общался с П. А. Столыпиным и с членами царской семьи, получал подарки от Николая II, посещал Ленина, был включен в список выдающихся ученых комиссией, руководимой Н. К. Крупской (Романов, 2017).

интерес и работы Нечаева в области психологии творчества: литературно-критический анализ произведений И. А. Крылова и А. Н. Майкова, психологический анализ биографии Н. И. Пирогова и др. (Там же).

Еще обучаясь в Санкт-Петербургском университете, А. П. Нечаев слушал лекции по анатомии и физиологии создателя теории физического воспитания П. Ф. Лесгафта, а впоследствии сотрудничал с ним. Интерес к изучению психических функций в спортивной деятельности был воплощен в исследованиях, по итогам которых были опубликованы первые отечественные научные работы по психологии спорта, среди которых особое место занимает отечественная монография «Психология физической культуры» (Нечаев, 1927).

Несомненным подтверждением чрезвычайно высокого значения научных достижений, методической, педагогической и организаторской работы А. П. Нечаева является то, что в настоящее время его относят к числу основоположников целого ряда психологических наук: экспериментальной, возрастной, педагогической, спортивной (Романов, 2015; Аншакова, 2002; Юров, 2019).

Кроме ученых с кафедры философии историко-филологического факультета значительный вклад в развитие психологии внесли профессора кафедры физиологии (И. М. Сеченов, о котором говорилось выше) и кафедры зоологии — В. А. Вагнер (табл. 3). С помощью сравнительно-генетического метода он изучал генезис и эволюцию эмоций, «разумных способностей», питания, полового инстинкта, материнства и ухода за потомством у человека и животных (Вагнер, 1924–1929). В. А. Вагнер стал не только основоположником отечественной зоопсихологии и сравнительной психологии. Результаты его исследований позволили проиллюстрировать эволюцию соотношения биологического и социального в поведении человека на разных этапах развития общества, таким образом выступив доказательствами биосоциального единства человека (Мироненко, 2015). В. А. Вагнер не только предложил, но и обосновал с помощью результатов своих исследований подход к «социальному как к силе, отменяющей биологическую детерминацию поведения человека». Данный подход и в настоящее время чрезвычайно актуален для решения биосоциальной проблемы психологической науки (Мироненко, 2008, 2019). Научные труды В. А. Вагнера были использованы А. Н. Леонтьевым при выделении стадий развития психики и Л. С. Выготским при создании учения о высших психических процессах и культурно-исторической теории (Колодкина, 2011).

Преподавание психологии в 1825–1925 гг. Психология как наука о душе с середины XVIII в. развивалась в рамках философии и препо-

давалась в богословских учебных заведениях (Joravsky, 1989; Sirotkina, 2006). В середине XIX в. в Императорском Петербургском университете студентам кафедры философии стали преподавать психологию с учетом научных достижений, а не только с точки зрения религиозных представлений. Согласно известным в настоящее время источникам, первый курс лекций по логике и опытной психологии был подготовлен именно профессором богословия А. И. Райковским и опубликован в книге «Логика, описывающая механизм нашей мысли, ее формы и законы на основании здравого, христианством руководимого, смысла» (Райковский, 1857).

В то время в Императорском Санкт-Петербургском университете, как и в других университетах России, курсы психологии входили в учебные программы по философии наряду с логикой, этикой, эстетикой, космологией и др. Сначала психологию изучали только студенты кафедры философии историко-филологического факультета. Впоследствии, благодаря усилиям М. И. Владиславлева, лекции по психологии стали читаться студентам всего историко-филологического факультета, а затем и всего университета. Для самостоятельной подготовки студентов в области психологии М. И. Владиславлевым были опубликованы «Лекции по психологии» и учебник «Психология» (Владиславлев, 1879, 1881).

В конце XIX в. освоение психологии предполагало прослушивание лекций и практические занятия, под которыми подразумевались чтение и комментирование научных статей и монографий, а также подготовка рефератов (Сироткина, Смит, 2016). После окончания университета наиболее способные студенты проходили стажировку за рубежом⁸, в том числе в научных лабораториях по психологии Ж. Пиаже, А. Бине, В. Вундта, Э. Крепелина, Г. Э. Мюллера, Э. Меймана, Г. Мюнстерберга и У. Джеймса.

В начале XIX в. А. П. Нечаеву удалось добиться того, чтобы изучение психологии в СПбГУ предусматривало не только посещение лекций, но и обязательные практические занятия по экспериментальной психологии, для которых им был открыт Психологический кабинет (Психологическая наука в России XX столетия, 1997). Оборудование для кабинета было закуплено в Германии⁹, а некоторые приборы (механический хроноскоп и аппарат для изучения памяти) были сконструированы самим Нечаевым (Романов, 2017).

⁸ Выпускники кафедры философии СПбГУ тех лет свободно владели немецким, французским и английским языками.

⁹ А. П. Нечаеву удалось убедить декана историко-филологического факультета С. Ф. Платонова выделить необходимые средства на закупку аппаратуры.

Как уже отмечалось выше, на рубеже XIX–XX вв. развитие психологии в России происходило в противостоянии идеалистического и материалистического направлений. В обществе и властных структурах сторонники идеализма ассоциировались с консервативной или придерживающейся умеренных взглядов интеллигенцией, а приверженцы материализма — с радикальной оппозицией существующему царскому режиму (Сироткина, Смит, 2016). Так как экспериментальная психология развивалась учеными-материалистами, руководители учебных и научных учреждений, а также издательств с опасением относились к ним. Это затрудняло не только научные исследования, но и преподавание психологии, в частности проведение занятий со студентами в экспериментальных лабораториях. Поэтому занятия по экспериментальной психологии периодически исключались из учебного процесса, и часто в таких случаях студенты писали обращения к ректору университета с просьбой вернуть занятия (Психологическая наука в Санкт-Петербургском университете, 2016).

Заключение. В начале XX в. завершилось оформление российской психологии в самостоятельную научную дисциплину, имеющую свой предмет исследования, методы, задачи, программы и направления развития (Марцинковская, 2004; Психологическая наука в России XX столетия, 1997). С первой четверти XIX в. до первой четверти XX в. ученые Императорского Санкт-Петербургского университета активно участвовали в становлении отечественной психологической науки: осуществляли научные исследования психических явлений и публиковали работы по психологии, создавали методы познания и методики диагностики феноменов психики, обучали психологии студентов и готовили научные кадры. Уже в те годы Санкт-Петербургский университет был одним из крупнейших центров психологических исследований в России, специалисты которого сотрудничали с ведущими российскими и зарубежными коллегами, были членами отечественных и международных научных сообществ, регулярно публиковались на страницах ведущих российских и зарубежных научных журналов¹⁰ того времени, а также постоянно участвовали в научных прениях в России и в международных психологических конгрессах. Таким образом, еще в дореволюционный период ученые Санкт-Петербургского университета внесли значительный вклад в развитие отечественной психологической науки.

После Великой Октябрьской революции в связи с радикально изменившимися политическими и экономическими условиями наука и уни-

¹⁰ «Вопросы философии и психологии», «Вестник Европы» и др.

верситетское образование подверглись реформам, что привело к снижению подготовленности студентов к обучению, сокращению высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава и существенному изменению учебных планов и программ. Согласно новым идеологическим доктринам, вместо целого ряда философских дисциплин, включая психологию, в университетах и институтах стали преподаваться только курсы диалектического и исторического материализма (Осипов, 2016). Восстановление позиций философии состоялось в 1940-е гг. и сопровождалось открытием философского факультета в Ленинградском государственном университете (ЛГУ). В 1944 г. на факультете философии ЛГУ было создано отделение психологии, куда вошли кафедра педагогики, работавшая в университете с 1851 г., и новая, только что открытая кафедра психологии (с 1966 г. известная как кафедра общей психологии).

КАФЕДРА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ В ЛГУ-СПбГУ В 1944–2024 ГГ.

В 80-летней истории кафедры общей психологии ЛГУ-СПбГУ можно выделить три периода (табл. 4), в каждый из которых сотрудники кафедры решали определенные организационные и кадровые вопросы, ставили определенные научно-исследовательские и педагогические задачи.

Таблица 4.

Кафедра общей психологии в ЛГУ-СПбГУ в 1944–2024 гг.

Период	Место в структуре университета	Сотрудники кафедры	Заведующие кафедрой
1944–1966 гг.	Кафедра психологии на философском факультете ЛГУ	1944 г.: сотрудники Института мозга: В. Н. Мясищев, А. В. Ярмоленко, В. И. Кауфман, Г. З. Рогинский, Л. А. Шифман, Р. А. Каничева, Н. В. Опарина, А. А. Прессман С 1951 г. выпускники аспирантуры отделения психологии ЛГУ: Л. М. Веккер, И. М. Палей, А. А. Бодалев, Е. С. Кузьмин, Б. Ф. Ломов, Е. Ф. Рыбалко и др.	1944–1951 гг. Б. Г. Ананьев 1951–1960 гг. В. Н. Мясищев
1966–1991 гг.	Кафедра общей психологии на факультете психологии ЛГУ	1966–1967 гг.: В. Н. Мясищев, Л. М. Веккер, А. А. Бодалев, И. М. Палей, Н. А. Тих, А. В. Ярмоленко, Б. Д. Карвасарский, Т. А. Немчин, Е. Ф. Рыбалко, М. Д. Александрова, В. Н. Андреева, Н. А. Грищенко, В. П. Лисенкова, Г. И. Акинщикова, Е. С. Кузьмин, В. Н. Куницына С 1970–1980 гг.: Л. А. Головей, М. В. Осорина, В. В. Лоскутов, К. Д. Шафранская, Л. Н. Кулешова, Г. В. Никифорова, С. В. Артамонов, В. Д. Балин, Б. Д. Лысков, О. С. Дейнека и др.	1960–1969 гг. Б. Г. Ананьев 1969–1976 гг. А. А. Бодалев 1977–2007 гг. А. А. Крылов

Период	Место в структуре университета	Сотрудники кафедры	Заведующие кафедрой
1992–2024 гг.	Кафедра общей психологии на факультете психологии СПбГУ	1990–2000 гг.: Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Головей, В. М. Аллахвердов, Н. В. Гришина, О. И. Даниленко, В. М. Бызова, Н. А. Грищенко-Розе, М. В. Осорина, В. В. Лоскутов, Л. Н. Кулешова, С. В. Артамонов, С. И. Богданова, Г. Н. Горбунова, Г. В. Калягина, В. К. Сафонов, Г. Б. Суворов, В. Б. Чесноков, Л. А. Коростылева, В. А. Богданов, Ю. В. Гранская, Т. В. Корнева, Л. В. Огинец, А. Е. Ловягина, Н. Л. Ильина и др. С 2010–2020 гг.: О. В. Щербакова, Ю. Е. Зайцева, М. О. Аванесян, В. Ю. Карпинская, В. А. Гершкович, Н. В. Морошкина, М. Б. Кувалдина, М. Г. Филиппова, Т. М. Мамина, Н. В. Андриянова, А. К. Кулиева, М. О. Олехнович, С. В. Медников, Д. Н. Волков, В. И. Волохонский, Я. А. Ледовая, Н. А. Иванова, Н. П. Шликова, Е. Ю. Воскресенская и др. 2020–2024 гг.: И. А. МIRONENKO, А. И. МУСС, С. В. МОРОЗОВА, С. И. ФИЛАТОВА, А. С. СТАРОДУБЦЕВ, Ю. Г. ДЖАОШВИЛИ, А. В. БАНЩИКОВ, Е. Д. БЛАГОВЕЩЕНСКИЙ, Е. В. ШИНДРИКОВА, А. О. АНАНЬЕВА, В. А. РАФИКОВА, Ю. В. СКОРОХОДОВА и др.	2007–2018 гг. В. М. Аллахвердов 2018–2020 гг. О. Ю. Стрижницкая 2020 г. — по настоящее время А. Е. Ловягина

Кафедра психологии на философском факультете ЛГУ (1944–1966 гг.)

Организационные и кадровые вопросы. По приглашению ректора ЛГУ А. А. Вознесенского первым заведующим кафедрой психологии и руководителем всего отделения психологии стал Б. Г. Ананьев — 37-летний, но уже известный талантливый профессор. Ученик В. М. Бехтерева, он в 1939–1943 гг. возглавлял отдел психологии в Институте мозга и, хорошо зная многих сотрудников, привлек их к работе на кафедре психологии ЛГУ (табл. 4). Таким образом, психологическая наука в ЛГУ стала преемницей научной школы В. М. Бехтерева (Логинова, 2014). С 1950-х гг. коллектив кафедры стал пополняться первыми выпускниками отделения психологии ЛГУ, а в последующие годы окончившими аспирантуру молодыми кандидатами наук (табл. 4). С 1951 по 1960 г. должность заведующего кафедрой психологии ЛГУ официально занимал В. Н. Мясичев, но из-за большой занятости в Психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева¹¹ руководство кафедрой общей психологии они осуществляли вместе с Б. Г. Ананьевым, всегда активно внимавшим во все вопросы (Логинова, 2019).

Основные организационные вопросы данного периода были тесно связаны с созданием базы для научных исследований по разным

¹¹ В. Н. Мясичев с 1939 по 1961 г. был директором Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева, а в 1961–1973 гг. — заместителем директора.

направлениям психологии. В 1940–1950-е гг. центральное место в научных изысканиях занимали экспериментальные исследования ощущений, восприятия, представления и психомоторных функций. Поэтому уже в 1945 г. стараниями Б. Г. Ананьева на отделении психологии ЛГУ была открыта экспериментальная психологическая лаборатория, руководителем которой стал В. Н. Мясищев. На рубеже 1950–1960-х гг. в связи с появлением сложной техники и новых профессий особую актуальность приобрели исследования психических функций при работе со сложными техническими устройствами, изучение взаимодействия в производственных коллективах, разработки вопросов учета индивидуальных особенностей. Стали формироваться новые направления психологии: инженерная, социальная, дифференциальная. Для исследований по данным направлениям были открыты соответствующие лаборатории (рис. 1). Проводимые на кафедре и в лабораториях, разноплановые исследования были ориентированы на реализацию сформулированного Б. Г. Ананьевым нового методологического подхода к изучению психики человека¹², предполагающего «многоаспектное, междисциплинарное познание сложных разнокачественных объектов и их множественной причинной обусловленности» (Бодалев, 1996).

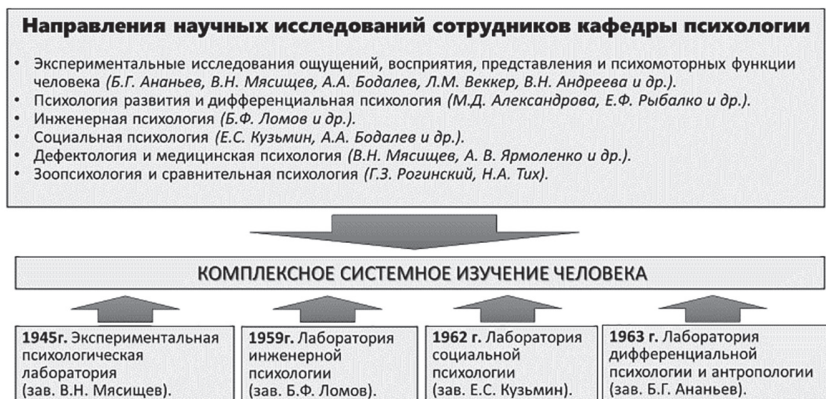


Рис. 1. Основные направления научно-исследовательской работы сотрудников кафедры психологии ЛГУ в 1944–1966 гг.

¹² Для этих же целей Б. Г. Ананьев совместно с другими учеными ЛГУ инициировал открытие в 1965 г. Научно-исследовательского института комплексных социальных исследований (НИИ КСИ).

Научные исследования сотрудников кафедры психологии в 1944–1966 гг.

С первого дня работы сотрудники кафедры психологии ЛГУ сосредоточили усилия на научных исследованиях по актуальным направлениям общей психологии. Основное внимание уделялось экспериментальному изучению первичных и вторичных образов, а также исследованию развития и проявления психических процессов и индивидуально-особенностей в различных сферах деятельности (прежде всего в учебной и профессиональной) и в процессе общения.

Итогом проведенных в 1940–1950-х гг. исследований осязания стала коллективная монография «Осязание в процессах познания и труда» (Ананьев и др., 1959). Большой вклад в эту работу внес Л. М. Веккер¹³, один из первых выпускников отделения психологии ЛГУ и наиболее близкий ученик Б. Г. Ананьева. В данной работе, так же как и в своей первой книге «Восприятие и основы его моделирования» (1964), Л. М. Веккер высказал предположения о тактильно-кинестетических ощущениях как основе чувственного отражения и базовом уровне всех психических процессов (Логинова и др., 2018). Эти идеи получили свое развитие в научном творчестве Л. М. Веккера в последующие годы.

Результаты сотрудников кафедры психологии по изучению разных видов ощущений были обобщены в работе Б. Г. Ананьева «Теория ощущений», посвященной объяснению механизмов возникновения ощущений и концепции сенсорной организации человека (Ананьев, 1961). Выделение 11 видов ощущений вместо 5 известных ранее и их группирование по четырем категориям соответственно уровню движения материи, стимулирующей появление ощущений, позволили значительно расширить научные представления о данном феномене и создать классификацию ощущений. Проанализировав роль ощущений в структуре чувственного отражения, Б. Г. Ананьев доказал, что «взаимодействие неоощущающей и ощущающей материи является общим условием жизнедеятельности человека» (Там же). На основе анализа изменений ощущений у различных видов живых организмов и человека в разных общественно-исторических условиях он пришел к выводам о неправомерности понимания ощущений как низших психических процессов, обосновал детерминированность ощущений психобиосоциальной структурой человека и определил их роль как «универсального источника развития человека» (Логинова, 2016; Тихонова, 2021). Характеризуя функции ощущений, Ананьев не ограничился отраже-

¹³ Л. М. Веккер работал на кафедре общей психологии ЛГУ с 1959 по 1981 г.

нием, а обосновал регулирующую роль ощущений в процессе двигательной деятельности и их связь с потребностями и мотивами. Кроме отдельных видов ощущений, была рассмотрена общая чувствительность человека (как синоним сенситивности — характеристики темперамента) и выделены ее параметры (скорость возникновения, сила реакции и др.). Данная книга и в настоящее время является наиболее фундаментальным трудом в области психологии чувственного познания (Бодалев, 1996; Логина, 2016).

Перед сотрудниками кафедры Б. Г. Ананьевым была поставлена задача изучить развитие сенсорно-перцептивных функций на протяжении всей жизни человека. Первые результаты на примере зрительных функций у детей и людей пожилого возраста были получены, соответственно, Е. Ф. Рыбалко¹⁴ и М. Д. Александровой¹⁵ (Рыбалко, 1961; Александрова, 1965). Е. Ф. Рыбалко начала специализироваться в сфере исследований развития познавательных способностей детей разного возраста в игровой и учебной деятельности, а также в процессе общения (Рыбалко, 1957, 1960). С этих работ началось становление направления психология развития в ЛГУ-СПбГУ (Головей, 2024).

В рамках реализации выдвинутого Б. Г. Ананьевым комплексного подхода стали проводиться исследования сначала ощущений, а потом и других феноменов психики в разных видах деятельности: учебной и трудовой.

Ученик Б. Г. Ананьева Б. Ф. Ломов¹⁶ начал свой путь в науке с изучения осязания в разных видах профессиональной деятельности и подготовил одну из глав уже упомянутой выше коллективной монографии «Осязание в процессах познания и труда» (Ананьев и др., 1959). Интерес молодого ученого к изучению психических функций при выполнении трудовых задач в условиях усложняющейся в 1960-е гг. техники, автоматизации и повышении требований новых профессий к психическим функциям трансформировался в исследования в системе «человек — техника». В 1959 г. под руководством Б. Г. Ломова в ЛГУ была открыта первая в СССР лаборатория инженерной психологии, в которой начались исследования психической деятельности при контроле и управлении сложными техническими устройствами (Романова, Рыжов, 2019). Став основателем нового для отечественной психологической науки

¹⁴ Е. Ф. Рыбалко работала на кафедре общей психологии ЛГУ-СПбГУ с 1951 по 1998 г., сначала в должности ассистента, с 1962 г. — доцента, а с 1973 г. — профессора.

¹⁵ М. Д. Александрова работала на кафедре общей психологии ЛГУ-СПбГУ в 1949–1951 гг., 1956–1974 гг., 1977–1981 гг.

¹⁶ Б. Ф. Ломов работал на кафедре общей психологии ЛГУ с 1959 по 1966 г.

направления — инженерной психологии, Б. Ф. Ломов сформулировал ее задачи, основополагающие научные принципы исследований и разработал программу ее развития (Ломов, 1966, 1977). Одним из первых отечественных специалистов, он начал исследовать психологические проблемы управления. Сформировавшись как ученый на кафедре психологии ЛГУ, Б. Ф. Ломов¹⁷ в дальнейшем внес огромный вклад в развитие методологии психологической науки: он разработал принцип системности и начал внедрять системный подход в познание психических явлений (Ломов, 1975, 1984; Журавлев, Кольцова, 2012).

Одновременно с Б. Ф. Ломовым в этот период на кафедре психологии начал работать другой ученик Ананьева — Е. С. Кузьмин. Изучая проблемы сознания и истории психологической науки, он заинтересовался вопросами влияния социального окружения на личность и поведение человека (Свенцицкий, 2011). В СССР социальная психология до 1960-х гг. не относилась к числу ведущих и активно развивающихся направлений. Именно Е. С. Кузьмин организовал и провел первые в стране исследования социально-психологических явлений. В 1962 г. он открыл лабораторию социальной психологии, привлек в эту область талантливых специалистов и, что было особенно сложно, сумел доказать необходимость развития социальной психологии руководителям государства, которые могли запретить какое-либо научное направление (Почебут, 2011). Он определил предмет, структуру и место социальной психологии в системе наук, описал методы социально-психологических исследований (Кузьмин, 1967). Усилиями Е. С. Кузьмина¹⁸ в 1968 г. на факультете психологии ЛГУ была открыта первая в нашей стране кафедра социальной психологии, которая под его руководством стала крупнейшим научным центром социальной психологии.

А. А. Бодалев интегрировал научные подходы своих наставников Б. Г. Ананьева и В. Н. Мясищева в исследования психических процессов, проявляющихся при познании людьми друг друга. Он создал и возглавил научную группу, изучающую ощущение, восприятие,

¹⁷ Кроме научных достижений, Б. Ф. Ломов проявил себя как великолепный организатор и руководитель: в 1966 г. стал первым деканом только что открывшегося факультета психологии ЛГУ, в 1971 г. в Москве основал Институт психологии Академии наук СССР (современное название — ИП РАН) и руководил им до 1989 г., в 1980 г. открыл «Психологический журнал» и был его главным редактором до 1988 г. С 1968 по 1983 г. Б. Ф. Ломов занимал пост президента Общества психологов СССР, а с 1976 по 1988 г. являлся вице-президентом Международного союза психологических наук.

¹⁸ Е. С. Кузьмин работал на кафедре психологии философского факультета с 1953 по 1966 г., после создания факультета психологии был заведующим кафедрой социальной психологии с 1968 по 1989 г., доктор наук с 1967 г.

память, эмоции и волю в процессе межличностного познания (Васюра, Сидоров, 2016). В 1960–1970-х гг. в этой группе работали такие ученые, как В. Н. Куницына, В. Н. Панферов, В. А. Лабунская и другие, что способствовало становлению научной школы А. А. Бодалева (Скрипкина, Карпова, 2015). Перу А. А. Бодалева принадлежат первые отечественные работы в области социальной перцепции, включая докторскую диссертацию на тему «Восприятие и понимание человека человеком» (Бодалев, 1965).

В. Н. Мясищев, ставший впоследствии одним из основоположников отечественной медицинской психологии и основателем Ленинградской — Санкт-Петербургской школы психотерапии, в 1946 г. защитил докторскую диссертацию на тему «Электрокожные показатели нервно-психического состояния у человека». По результатам исследований нейрофизиологических показателей генеза патологических отношений и патогенных переживаний в 1946 г. он выступил с получившим широкую известность докладом «Психогении и психотерапия» и опубликовал его реферат (Мясищев, 1946; Карвасарский с соавт., 2012). В последующие годы им были разработаны концепция отношений и клинико-психологическая теория неврозов (Мясищев, 1949, 1957, 1960), внесшие огромный вклад в психологию личности и клиническую психологию.

А. В. Ярмоленко¹⁹ сконцентрировалась на изучении восприятия у слепоглухонемых детей посредством сохранных анализаторов — осязания, вкуса, обоняния и кинестетических ощущений. Ей удалось получить уникальные результаты, демонстрирующие, что при отсутствии зрения и слуха возможно развитие памяти, мышления и коммуникации, если использовать специализированные методы обучения, включающие тактильные и жестовые системы (Ярмоленко, 1947, 1949). В 1955 г. она защитила докторскую диссертацию, в которой впервые было доказано, что даже в условиях тяжелых сенсорных ограничений человек способен к обучению и социальной адаптации при условии комплексного подхода, объединяющего физическую реабилитацию, когнитивное развитие, создание особой образовательной среды, взаимодействие с родителями, педагогами и сверстниками (Ярмоленко, 1955). Труды А. В. Ярмоленко послужили основанием для разработки методик обучения, реабилитации и социализации слепоглухонемых детей, а также для создания программ подготовки педагогов и дефектологов. Работы А. В. Ярмоленко внесли огромный вклад в становление

¹⁹ А. В. Ярмоленко работала на кафедре общей психологии с 1945 по 1972 г.

специальной психологии, дефектологии и коррекционной педагогики, а ее монография «Очерки психологии слепоглухонемых» (1961) до сих пор остается одним из основополагающих трудов в области дефектологии (Мамайчук, 2020).

В начале 1960-х гг. Б. Г. Ананьев разработал программу лонгитюдного исследования психической организации человека, направленную на изучение личности в рамках различных направлений психологической науки: психологии развития, психологии труда, социальной психологии (Головей, 2024). Реализация данного проекта (первого в СССР!) была начата сотрудниками кафедры психологии (Е. Ф. Рыбалко, М. Д. Александрова, Г. И. Акинщикова и др.) и аспирантами (Н. А. Грищенко-Розе, В. И. Куницына и др.).

Кроме вышеописанных исследований, в этот период на кафедре развивались и другие направления психологической науки. Б. Г. Ананьев подготовил одну из первых отечественных книг по истории психологии «Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков» (Ананьев, 1947).

Г. З. Рогинский²⁰ продолжил развитие зоопсихологии, начатое его наставником В. А. Вагнером. Он провел ряд исследований, результаты которых были представлены в книге «Психика человекообразных обезьян» (Рогинский, 1945), и защитил докторскую диссертацию «Навыки и зачатки интеллектуальных действий у антропоидов (шимпанзе)» в 1946 г.

Н. А. Тих²¹ внесла значительный вклад в развитие зоопсихологии и сравнительной психологии: изучая поведение, коммуникацию и взаимодействие приматов, она доказала, что стадное поведение низших обезьян можно рассматривать как модель человеческого общества на ранних этапах антропогенеза (Тих, 1966, 1970). Результаты многолетних исследований Н. А. Тих стали основой для формирования научных представлений о происхождении мышления, речи, сознания и общественного поведения, а в более широком контексте — о развитии общества и культуры (Трошихина, 2022; Workman et al., 2020).

Основные направления научно-исследовательской работы и научные труды сотрудников кафедры психологии с 1944 по 1966 г. представлены в табл. 5. За 22 года работы кафедры психологии в составе отделения психологии философского факультета вышли в свет более 350 научных работ, включая 16 монографий (Логинова, 2014). Сотрудники кафедры психологии ЛГУ начиная с 1944 г. регулярно выступали с докладами на университетских и всесоюзных научных

²⁰ Г. З. Рогинский работал на кафедре психологии ЛГУ в 1945–1947 гг.

²¹ Н. А. Тих работала на кафедре психологии (общей психологии) ЛГУ с 1951 по 1975 г.

конференциях. С 1945 г. научные конференции по проблемам психологии стали проводиться в ЛГУ, собирая многих ведущих специалистов страны.

Таблица 5.

Основные направления исследований и публикации сотрудников
кафедры психологии ЛГУ в 1944–1966 гг.

Направление исследований	Публикации	Авторы
Ощущения	Осязание в процессах познания и труда (1959)	Ананьев Б.Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В.
Сенсорная организация человека	Теория ощущений (1961)	Ананьев Б.Г.
Восприятие	Восприятие и основы его моделирования (1964)	Веккер Л.М.
Возрастные изменения психических функций	К вопросу о функциональной асимметрии полей зрения (1961)	Рыбалко Е.Ф.
	Очерки психофизиологии старения (1965)	Александрова М.Д.
Психические функции при взаимодействии человека с техникой	Человек и техника. Очерки инженерной психологии (1966)	Ломов Б.Ф.
Психические функции человека при взаимодействии с другими людьми	Основы социальной психологии (1967)	Кузьмин Е.С.
Социальная перцепция и межличностное познание	Восприятие и понимание человека человеком (1965)	Бодалев А.А.
Нарушения в проявлении и развитии психических функций	Психогении и психотерапия (1946) Личность и неврозы (1960)	Мясищев В.Н.
	Очерки психологии слепоглухонемых (1961)	Ярмоленко А.В.
Психология личности	Психические функции и отношения (1947); Проблема отношения человека и ее место в психологии (1957)	Мясищев В.Н.
История психологии	Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков (1947)	Ананьев Б.Г.
Зоопсихология и антропогенез	Психика человекообразных обезьян (1945)	Рогинский Г.З.
	Ранний онтогенез поведения приматов (1966)	Тих Н.А.

В 1950–1960-х гг. на кафедре психологии ЛГУ состоялись защиты докторских диссертаций Л. М. Веккера (1964), Б. Ф. Ломова (1964), А. А. Бодалева (1965), Н. В. Кузьминой (1965), А. В. Ярмоленко (1955).

Кандидатские диссертации защитили М. Д. Александрова (1951), Е. С. Кузьмин (1952), В. Н. Андреева (1953), Е. И. Степанова (1955), Н. А. Розе (1964), Г. И. Акинщикова (1965), М. Д. Дворяшина (1965). К 1966 г. на кафедре работали восемь докторов наук (Там же).

Многоплановые комплексные исследования (табл. 5) не только способствовали углублению представлений о психических процессах, свойствах и состояниях, но и заложили основы для становления новых направлений, таких как психология развития, инженерная психология, социальная психология и др. (рис. 1). За эти годы ЛГУ стал центром ленинградской (впоследствии Санкт-Петербургской) научной школы психологии (Логинова, 2019).

Педагогическая работа сотрудников кафедры психологии в 1944–1966 гг.

Параллельно с научно-исследовательской работой сотрудники кафедры разрабатывали курсы и учебные программы по психологии, а также проводили занятия для студентов. Первыми студентами психологического отделения философского факультета ЛГУ в 1944 г. стали перешедшие с других факультетов Л. М. Веккер, П. С. Россол, Е. В. Лапшина (Шорохова) и Н. В. Яшкова (Логинова, 2016). В последующие годы прием на первый курс проводился каждый год, но количество поступивших было не всегда достаточно большим, иногда удавалось принять всего несколько человек (Там же). Сложности с набором студентов были связаны с тем, что психология в те годы не относилась к числу широко известных наук и профессия психолог не была востребована так, как в настоящее время. Поэтому в целях популяризации научной психологии Б. Г. Ананьев, несмотря на огромную занятость, читал лекции для широкой аудитории и опубликовал работы «Очерки психологии» (Ананьев, 1945) и «Успехи советской психологии» (Ананьев, 1948). В конце 1940-х гг. на кафедре психологии ЛГУ началась подготовка аспирантов.

К подготовке будущих психологов и Б. Г. Ананьев, и другие сотрудники кафедры относились очень серьезно — не ограничиваясь обучением профессии, а стараясь воспитать исследователей, которые смогут решать актуальные для развития психологической науки задачи. С первых занятий студентов-психологов ориентировали на чтение научных статей, а также привлекали к участию в экспериментах и к работе в научных лабораториях (Логинова, 2019). По инициативе Б. Г. Ананьева был создан научный кружок, где студенты

готовили доклады по различным проблемам психологии, обсуждали свои сообщения и выпускали рукописный «Вестник научно-психологического кружка». Для аспирантов было обязательным участие в заседаниях кафедры психологии и присутствие на защитах и защитах диссертаций (Головей, 2022). И студенты, и аспиранты выступали с докладами на научных конференциях и участвовали в проводимых на кафедре обсуждениях новых научных публикаций сотрудников кафедры и ученых из других организаций (Логинова, 2019).

С момента основания кафедры обучение шло непрерывно. В 1947–1950 гг. состоялись первые выпуски, включавшие ставших известными в будущем ученых, таких как Л. М. Веккер, Е. С. Кузьмин, И. М. Палей, Е. Ф. Рыбалко, А. А. Бодалев, Е. И. Степанова, В. Н. Андреева, Л. Н. Ланда, Н. А. Грищенко-Розе и другие (Логинова, 2016). В 1950-х гг. отделение окончили Г. И. Акинщикова, В. Н. Куница и А. Л. Свенцицкий, внесшие значительный вклад в отечественную психологическую науку. Благодаря усилиям первого коллектива кафедры были заложены традиции подготовки научно-педагогических кадров и создана атмосфера, способствующая научному творчеству. Вдохновленные своими наставниками, многие выпускники отделения психологии ЛГУ достигли выдающихся результатов в различных областях психологической науки.

Кафедра общей психологии на факультете психологии ЛГУ (1966–1991 гг.)

Организационные и кадровые вопросы. Концепция открытого в 1966 г. факультета психологии ЛГУ была разработана сотрудниками кафедры психологии Б. Г. Ананьевым, В. Н. Мясищевым, Б. Ф. Ломовым, Е. С. Кузьминым, Н. В. Кузьминой, А. В. Ярмоленко, Н. А. Тих совместно со специалистами из других подразделений ЛГУ и учеными МГУ (Психологическая наука в Санкт-Петербургском университете, 2016). При открытии факультета психологии кафедра психологии стала называться кафедрой общей психологии. Кроме нее, в состав факультета вошли кафедра педагогики, кафедра эргономики и инженерной психологии, а также кафедра социальной психологии. В состав двух последних вошли сотрудники научных лабораторий инженерной и социальной психологии и некоторые сотрудники кафедры психологии философского факультета, а заведующими стали ранее работавшие в ее составе Е. С. Кузьмин и Б. Ф. Ломов. Так кафедра общей психологии

стала факультетообразующей, в последующие годы от нее отделились и другие кафедры.

В конце 1960-х — начале 1970-х гг. на кафедре работали знаменитые ученые, представляющие разные направления психологической науки: Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, Л. М. Веккер, А. В. Ярмоленко, Н. А. Тих, Е. Ф. Рыбалко и др. (табл. 4). Позднее, в 1970–1980-х гг., коллектив кафедры пополнялся как известными, так и начинающими, а впоследствии становившимися известными учеными: Л. А. Головей, О. С. Дейнека, Б. Д. Карвасарский, Б. Д. Лысков, М. В. Осорина, В. В. Лоскутов и др.

Заведующим кафедрой общей психологии с 1966 по 1969 г. был Б. Г. Ананьев (декан факультета психологии в 1968–1972 гг.). С 1969 по 1976 г. кафедрой руководил А. А. Бодалев (декан факультета психологии в 1972–1976 гг.). В 1977 г. коллектив кафедры возглавил А. А. Крылов, ставший в 1976 г. деканом факультета психологии (табл. 4).

Б. Г. Ананьев отдавал всего себя работе на факультете психологии до последнего дня своей жизни в 1972 г. В память об основателе кафедры психологии, факультета психологии и Ленинградской научной школы психологии с 1980-гг. на факультете психологии ЛГУ-СПбГУ каждый год проводится международная научная конференция «Ананьевские чтения», в которой принимают участие известные специалисты из России и других стран и те, кто только делает первые шаги в науке.

Научные исследования сотрудников кафедры общей психологии в 1966–1991 гг.

В 1960–1970-х гг. основные задачи научных исследований сотрудников кафедры общей психологии были связаны с реализацией первого в СССР масштабного лонгитюдного исследования по проекту Б. Г. Ананьева, направленного на комплексное изучение нейродинамических, сенсорно-перцептивных, психомоторных, когнитивных и личностных характеристик человека (Головей, 2022, 2024). Исследования по данному проекту выполнялись научными группами под руководством Л. М. Веккера, И. М. Палей, Г. И. Акиншиковой, Е. Ф. Рыбалко, Н. А. Грищенко (рис. 2). В состав научных групп входили как сотрудники кафедры, так и аспиранты. Участниками данного исследования стали более 1800 человек в возрасте 18–35 лет, полученные результаты были представлены в ряде публикаций (Рыбалко, 1969; Розе-Грищенко, 1970; Александрова, 1974; Веккер, 1974, 1976; Палей, 1976; Акиншикова, 1977; и др.) и обобщены в трудах Б. Г. Ананьева (1968, 1977).

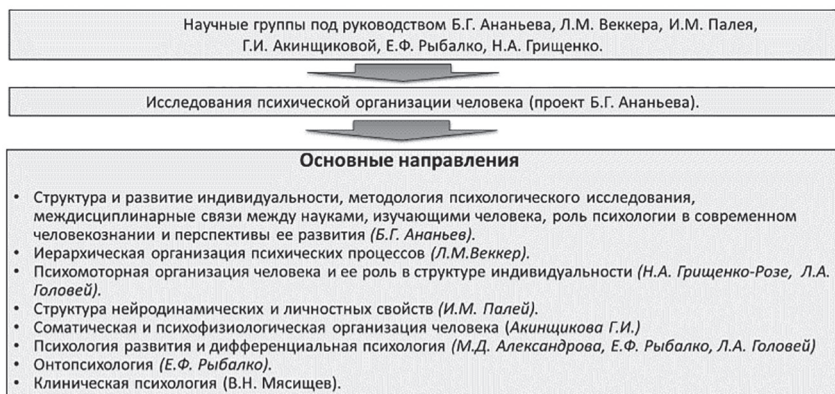


Рис. 2. Основные направления научно-исследовательской работы сотрудников кафедры общей психологии ЛГУ в 1960–1970-х гг.

Выход в свет книги Б.Г. Ананьева «Человек как предмет познания» (1968) ознаменовал принципиально новый подход к человеку не только как к объекту биологических и социальных процессов, но и как к целостной личности, с уникальными характеристиками, играющей активную роль в познании окружающего мира и самого себя.

Фундаментальный труд Б.Г. Ананьева охватывал широкий спектр проблем: структура и развитие индивидуальности, методология психологического исследования, междисциплинарные связи между науками, изучающими человека, роль психологии в современном человекознании и перспективы ее развития (Бодалев, 1996; Головей, 2022; Мироненко, 2015). Разработанный Б.Г. Ананьевым подход позволил выйти на новый уровень не только в исследованиях психики, но и в управлении психическими явлениями в различных прикладных отраслях психологической науки. Потенциал методологии Б.Г. Ананьева может быть востребован современной отечественной психологической наукой и отдельными направлениями зарубежной психологии, а также для формирования профессионального самосознания российских ученых-психологов (Мироненко, 2008).

Ярким примером реализации подхода Б.Г. Ананьева применительно к изучению организации психических процессов являются проведенные в этот период исследования Л.М. Веккера и работавших под его руководством коллег и учеников. На основе анализа психических образов в контексте междисциплинарных понятий «информация», «энергия», «вещество» с учетом специфики психического ему уда-

лось выявить присущие всем образам пространственно-временные, интенсивностные и модальные характеристики, а также выделить специфические свойства психического: предметность, субъектность, недоступность чувственному восприятию, свободная активность (Веккер, 1974; Логинова и др., 2018). Разработанные Веккером принципы (интегративность, иерархичность, универсальность и др.) позволили охарактеризовать ощущение, восприятие и представление как «последовательно усложняющиеся» психические образы (Логинова и др., 2018). Рассматривая структуру и динамику психического образа как результат актуализации психических процессов, Веккер провел ряд исследований, направленных на решение одной из ключевых проблем психологии — понимания того, как психические процессы формируют целостное отражение реальности в сознании человека. Скрупулезно анализируя феноменологию психических процессов с позиций теории сигналов и рассматривая их как информационные системы, Л. М. Веккер смог сопоставить процессы, различающиеся по степени развития и уровню сложности, а также выявить универсальные закономерности, присущие как психическим процессам, так и другим явлениям. Итоги разработки идей иерархической организации психических процессов были представлены Л. М. Веккером в трех томах монографии «Психические процессы» (Веккер, 1974, 1976, 1981). Глубокий теоретический анализ, системный подход и интеграция данных из психологии, физиологии, кибернетики и философии подняли исследования психических процессов на качественно новый уровень и послужили основой для единой теории психических процессов, созданной Веккером в последующие годы (Веккер, 1998). Труды Л. М. Веккера получили всемирную известность и сохраняют свою актуальность для психологической науки в настоящее время.

Изучение психомоторной организации человека, ее роли и взаимосвязей в структуре индивидуальности находилось в зоне научных интересов Н. А. Грищенко-Розе²². Несмотря на то что к 1960-х гг. психомоторные функции уже более полувека изучались физиологами и психологами, комплексная система их диагностики отсутствовала, что существенно ограничивало возможности изучения этой сферы и снижало ценность результатов. Именно Н. А. Грищенко-Розе разработала систему методов диагностики показателей двигательной активности на разных уровнях: спонтанные произвольные движения, микро-

²² Н. А. Грищенко-Розе работала на кафедре общей психологии ЛГУ-СПбГУ с 1964 по 1998 г. С 1998 г. она работала на кафедре психологии развития и дифференциальной психологии.

движения, макродвижения, целостная деятельность (Розе, 1970). Для диагностики психомоторных функций, кроме уже известных методик или созданных самостоятельно, ею была адаптирована для русскоязычной выборки известная во всем мире методика Мира-и-Лопеса. Кроме этого, для изучения двигательной активности человека ученый использовала киносъемку, что в то время было новаторским подходом. Проведенные Н. А. Грищенко-Розе системные исследования позволили определить место психомоторной организации в структуре взаимосвязей с интеллектуальным и личностным развитием, а также с социальной и трудовой активностью (Головей, Грищенко, 2021).

Заметный вклад в изучение структуры характеристик психомоторной сферы внесла Л. А. Головей²³, в те годы будучи аспиранткой, научным руководителем которой была Н. А. Грищенко-Розе, она принимала участие в комплексных исследованиях психической организации человека. Итогом работы стала защита Л. А. Головей кандидатской диссертации «Психомоторная организация человека» в 1973 г.

Структура взаимосвязей нейродинамических и личностных свойств в контексте проблем дифференциальной психологии исследовалась группой сотрудников и аспирантов, которую возглавлял И. М. Палей²⁴. На основании полученного опыта и взаимодействия с коллегами разных направлений в его научных взглядах сочетались положения Б. Г. Ананьева «об иерархической структуре индивидуальности и возрастающей в процессе жизни индивидуализации человека», концепция В. С. Мерлина об интегральной индивидуальности, представления Л. М. Веккера «о разграничениях между свойствами носителя и носителями свойств, а также между общей психологией личности и персонологией» (Егорова, 2022). В собственных работах И. М. Палея и в совместных с коллегами и учениками предпринимались попытки проанализировать структурно-генетическое и структурно-функциональное единство психологических характеристик индивидуальности с позиций энергоинформационной теории (Палей, 1976; Палей, Зырянова, 1972; Палей, Магун, 1979; Палей, Шафранская, 1969; Ананьев, Палей, 1970; Веккер, Палей, 1971; Егорова, 2022). В те годы И. М. Палей стал ведущим в СССР исследователем психологии личности (Головей, 2024). Несомненно, к числу его заслуг относится и адаптация для русскоязыч-

²³ Л. А. Головей работала на кафедре общей психологии ЛГУ-СПбГУ с 1972 по 1998 г. С 1998 г. по настоящее время — профессор кафедры психологии развития и дифференциальной психологии, в 1998–2020 гг. — зав. кафедрой.

²⁴ Выпускник 1949 г. отделения психологии ЛГУ, И. М. Палей в течение ряда лет работал в Пермской научной школе В. С. Мерлина, а с 1962 г. стал сотрудником кафедры общей психологии ЛГУ и трудился там более двух десятков лет.

ной выборки ряда зарубежных методик, включая тест Кеттелла (Там же), которые обогатили психодиагностический инструментарий отечественных специалистов.

Изучению соматической и психофизиологической организации человека посвятила себя Г.И. Акинщикова²⁵. С позиций междисциплинарного подхода, объединяющего биологию, физиологию и психологию, ею исследовались конституция человека, гемодинамические показатели, реактивность организма и др. Опираясь на полученные результаты, Г.И. Акинщикова создала оригинальную классификацию типов телосложения, обнаружила индивидуальные различия в физиологических реакциях в зависимости от типа телосложения, выявила влияние соматических особенностей на регуляцию вегетативной нервной системы, эмоциональные реакции и поведенческую активность (Акинщикова, 1969). Также были выявлены взаимосвязи между телосложением и психической реактивностью, показана роль физиологических особенностей в адаптации человека к условиям окружающей среды (Акинщикова, 1977). Работы Г.И. Акинщиковой внесли весомый вклад в понимание взаимодействия биологических и психологических составляющих индивидуальности и имели большое значение для решения прикладных задач медицины, психологии и педагогики.

Результаты проведенных Е. Ф. Рыбалко, М. Д. Александровой и другими сотрудниками исследований возрастных изменений психики позволили описать стадийность и структурность психических функций и определить наиболее эффективные для педагогических воздействий сенситивные периоды, а также показать действие основных законов онтогенеза: гетерохронности и неравномерности (Рыбалко, 1969; Александрова, 1974; Головей, 2008; Головей, Стрижицкая, 2014). Развивая идеи Ананьева о системе характеристик индивидуальности, Е. Ф. Рыбалко акцентировала внимание на показателях структурообразования для выявления закономерностей развития. Ею были получены данные, свидетельствующие о том, что интенсивность процессов структурообразования зависит от пола, возраста и успешности деятельности. Было доказано, что возрастные особенности связаны не только с динамикой уровневых показателей функций, но и с изменением структурной организации их взаимосвязей (интрафункциональных и межфункциональных), что позволило рассматривать перестройку связей в качестве объективного индикатора развития (Головей, 2008). Также Е. Ф. Рыбалко внесла большой вклад в становление отечественной онтопсихологии:

²⁵ Г.И. Акинщикова работала на кафедре общей психологии с 1966 по 1989 г.

она обосновала необходимость целостного изучения онтогенеза человека на разных уровнях его структурной организации с учетом естественных и социализированных форм развития психики (Головей, 2024).

В русле проблематики клинической психологии работавшие в те годы на кафедре общей психологии Б. Д. Карвасарский, Т. А. Немчин, В. Д. Балин и др. проводили исследования психофизиологических показателей состояния в стрессовых ситуациях, механизмов развития психосоматических заболеваний, нарушений когнитивной и эмоциональной сфер при хронических заболеваниях и в связи с тяжелыми жизненными событиями (Балин, 2007; Щелкова 2020). Тем самым укреплялись основы для развития клинической психологии в Ленинградском университете, заложенные Б. Г. Ананьевым и В. Н. Мясищевым.

Основные направления научных исследований и работы сотрудников кафедры общей психологии за 1966–1991 гг. представлены в табл. 6.

Таблица 6.

Основные направления исследований и публикации сотрудников
кафедры психологии ЛГУ в 1966–1991 гг.

Направление исследований	Публикации	Авторы
Методология психологического исследования Междисциплинарный подход к изучению структуры и развития индивидуальности	Человек как предмет познания (1968) О проблемах современного человекознания (1977)	Ананьев Б.Г.
Структура и динамика психического образа. Иерархическая организация психических процессов	Психические процессы. Т. 1. Ощущение и восприятие (1974), Т. 2. Мышление и интеллект (1976), Т. 3. Субъект. Переживание. Действие. Сознание (1981)	Веккер Л.М.
Психомоторная организация человека, ее роль в структуре индивидуальности	Психомоторика взрослого человека (1970)	Грищенко-Розе Н.А.
	Психомоторная организация человека (1973)	Головей Л.А.
Структура нейродинамических и личностных свойств	Об исследовании силы нервной системы в связи с задачами комплексной диагностики индивидуально-типических особенностей человека (1967); Методологические вопросы диагностики в дифференциально-психологическом исследовании (1976)	Палей И.М.
Соматическая и психофизиологическая организация человека	Телосложение и реактивность организма человека (1969); Соматическая и психофизиологическая организация человека (1977)	Акинщикова Г.И.

Направление исследований	Публикации	Авторы
Закономерности развития психических функций, структурообразование, сенситивные периоды развития. Онтопсихология	Возрастные особенности объема и структуры зрительного поля (1969); Об онтогенетических свойствах зрительно-пространственных функций (1970)	Рыбалко Е.Ф.
	Проблемы социальной и психологической геронтологии (1974)	Александрова М.Д.
Психофизиологические показатели стресса и психосоматических заболеваний. Психологическая помощь в ситуациях напряжения и стресса	Головные боли при неврозах и пограничных состояниях (1969); Медицинская психология (1982); Психотерапия (1985)	Карвасарский Б.Д.
	Состояние нервно-психического напряжения (1983)	Немчин Т.А.

В 1970–1980-х гг. сотрудники кафедры выполнили ряд исследований по заказам различных организаций, включая оборонную промышленность. В организации всех исследований использовался комплексный подход, предполагающий изучение разноуровневых показателей и взаимосвязей между ними в системе индивид — личность (Головей, 2024). В исследованиях, проведенных на Липецком металлургическом комбинате, данные показатели рассматривались в контексте выявления психологических факторов снижения травматизма на производстве и повышения надежности профессиональной деятельности при работе со сложной аппаратурой, а также для решения вопросов, связанных с оптимизацией состояния утомления и формированием личности в трудовом коллективе (Там же). В зоне Чернобыльской катастрофы изучались проблемы психического развития детей после атомной аварии.

Педагогическая работа сотрудников кафедры психологии в 1966–1991 гг.

В 1966 г. на кафедре общей психологии были открыты три специализации: «Общая и экспериментальная психология», «Психология развития и дифференциальная психология» и «Медицинская психология». Два первых года все студенты факультета учились по общему учебному плану, приступая к подготовке на выбранной специализации с третьего курса. По завершении пятилетнего обучения, сдав государственные экзамены и защитив диплом, студенты получали квалификацию специалист: психолог, преподаватель психологии.

За кафедрой общей психологии были закреплены курсы, которые читались всем студентам факультета: «Общая психология», «Общий

психологический практикум», «Экспериментальная психология», «Психологическая диагностика» и др. Понимая, что эти курсы являются базовыми в подготовке психологов, преподаватели чрезвычайно ответственно относились как к подготовке лекций, семинарских и практических занятий, так и к их проведению, умело сочетая требовательность, доброжелательность и уважительный подход к студентам.

В те годы обеспеченность библиотек научной и учебной литературой была не такая хорошая, как сейчас, а интернет-ресурсов, естественно, вообще не было. Из-за идеологических ограничений работы некоторых известных авторов (особенно зарубежных) были недоступны. Даже книги признанных отечественных специалистов в библиотеке факультета были в небольшом количестве. Поэтому студенты старших курсов советовали первокурсникам садиться поближе к двери, чтобы после лекции успеть быстро выскочить из аудитории, первыми добежать до библиотеки и взять рекомендованные преподавателем книги (на всех их не хватало и, если не успел, то надо было ждать в очереди несколько недель). В таких условиях для передачи знаний и формирования личности будущих специалистов-психологов особое значение имело мастерство лекторов и преподавателей, которые вели семинары и практические занятия. Читая курсы по общей психологии и другим дисциплинам, преподаватели старались с первых дней учебы сформировать у студентов интерес к глубокому погружению в психологическую науку, показать сложность и взаимосвязанность психических явлений, стимулировать постижение фундаментальных основ психологии.

Для подготовки к семинарам студенты должны были обязательно читать монографии и научные статьи, готовить конспекты и рефераты. Студенты тех лет не могли, как нынешние, скопировать нужные тексты из интернета и быстро, особо не вникая в суть, состряпать реферат. Подготовка конспектов требовала осмысления информации, сопоставления ее с уже имеющимися знаниями, выделения наиболее важных положений и т.п. В сочетании с организованным преподавателем обсуждением текстов и докладов такой подход способствовал формированию глубоких и прочных знаний. Для качественного учебного процесса сотрудниками кафедры были подготовлены учебные пособия: «Проблемы личности в курсе психологии» (Палей, Гербачевский, 1972), «Антропология» (Акинщикова, 1974), «Теория и методология психологического исследования» (Балин, 1989), «Возрастная и дифференциальная психология» (Рыбалко, 1990) и др.

Продолжая сложившиеся на кафедре психологии философского факультета ЛГУ традиции подготовки будущих психологов, студентов

с первых лет обучения привлекали к участию в научных исследованиях, конференциях, посещению защит диссертаций. Присутствуя на теоретических научных семинарах Л. М. Веккера, В. К. Гайды, В. А. Ганзена, В. В. Лоскутова, Ю. М. Забродина и др., студенты и аспиранты получали возможность приобщиться к научным дискуссиям известных ученых (Логинова, 2011). Основанный Б. Г. Ананьевым на отделении психологии философского факультета научный кружок был преобразован в студенческое научное общество, которое курировал Л. М. Веккер (Осориная, 2008). По мнению М. В. Осориной, именно Л. М. Веккером была заложена культура системного мышления в области общепсихологических проблем на факультете психологии ЛГУ (Логинова и др., 2018).

Руководство научными работами студентов отличалось индивидуальным подходом: студентам не навязывали темы исследований, а научных руководителей не назначали «сверху». Согласно воспоминаниям студентов того времени, их наставники проявляли внимательное и уважительное отношение к своим подопечным. Они стремились «зарядить» их глубоким интересом к психологии и нацеленностью на поиск научной истины. Высокая требовательность к работам студентов сочеталась с готовностью оказать помощь в трудных ситуациях (Гришина, 2011; Логинова, 2011; Егорова, 2022; Головей, 2024).

Преподаватели активно поддерживали творческую инициативу студентов и старались сформировать на факультете среду, способствующую многогранному развитию будущих психологов (Логинова, 2011). Показательным примером является поддержка идеи студента первого набора В. М. Аллахвердова об открытии студенческого клуба «Леонардо»²⁶ для организации концертов, литературных вечеров, выставок неформальных художников (Аллахвердов, 2011). Для проводимых клубом мероприятий студенты собственными силами заработали деньги, купили рояль²⁷ и с немалым трудом втащили его на факультет.

Первый выпуск специалистов факультета психологии состоялся в 1971 г. Многие из них впоследствии внесли заметный вклад в отечественную психологическую науку, стали руководителями крупных учебных и научных учреждений, были удостоены государственных наград и премий (Логинова, 2011). В 1990-е гг. на кафедру общей психологии в статусе профессоров вернулись выпускники первых лет: Н. В. Гришина, В. М. Аллахвердов, О. И. Даниленко.

²⁶ Деятельность клуба «Леонардо» нередко сталкивалась с трудностями, вызванными негативной реакцией руководства, которое опасалось, что его работа может «отходить от курса партии» (Аллахвердов, 2011).

²⁷ Этот большой черный рояль и сейчас стоит в 215-й аудитории.

Кафедра общей психологии на факультете психологии СПбГУ (1991–2024 гг.)

Организационные и кадровые вопросы. Кардинальные перемены в экономической и политической структуре нашего государства в 1990-е гг., затронули все сферы жизни, включая науку и образование. Как и в других университетах, на факультете психологии СПбГУ были закрыты некоторые направления и сократился кадровый состав. Провести факультет психологии СПбГУ через все сложности этого непростого времени выпало на долю декана А. А. Крылова, который в те годы возглавлял кафедру общей психологии (табл. 4).

В составе кафедры общей психологии в 1990-е гг. работали опытные специалисты Е. Ф. Рыбалко, Л. А. Головей, Н. А. Грищенко-Розе, М. В. Осорина, В. В. Лоскутов, Л. Н. Кулешова и др. (табл. 4). Основной специализацией кафедры, безусловно, оставалась «Общая психология». Также в начале 1990-х гг. на кафедре велась подготовка студентов, специализирующихся в медицинской и возрастной психологии. В 1994 г. на основе специализации «Медицинская психология» была создана кафедра медицинской психологии и психофизиологии. Специализация «Возрастная и дифференциальная психология» была преобразована в кафедру психологии развития и дифференциальной психологии в 1998 г. В 1996 г. на кафедре общей психологии была восстановлена закрытая на несколько лет специализация «Психология спорта». В конце 1990-х, усиливая кадровый потенциал кафедры, А. А. Крылов пригласил в коллектив профессоров В. М. Аллахвердова, Н. В. Гришину, В. М. Бызову, О. И. Даниленко, доцентов Л. А. Коростылеву и В. А. Богданова и «свежеиспеченных» кандидатов наук Ю. В. Гранскую, А. Е. Ловягину и Н. Л. Ильину. Специализацию «Общая психология» возглавил В. М. Аллахвердов, а специализацию «Психология спорта» — В. К. Сафонов.

С 2007 по 2018 г. заведующим кафедрой общей психологии СПбГУ был В. М. Аллахвердов, впоследствии обязанности заведующего кафедрой исполняли О. Ю. Стрижицкая и А. Е. Ловягина (табл. 4). С 2010 г. коллектив кафедры стал пополняться ярко заявившими о себе молодыми учеными, выросшими из аспирантов кафедры: М. О. Аванесян, В. А. Гершкович, Н. В. Морошкиной, О. В. Щербаковой, Ю. Е. Зайцевой и др. (табл. 4). В последующие годы в состав кафедры вошли Н. В. Андриянова, А. И. Мусс, Т. М. Мамина, А. С. Стародубцев, И. А. Мироненко, Е. Д. Благовещенский.

Для реализации современных направлений исследований были открыты лаборатория когнитивной психологии (2008 г., рук.

В.М.Аллахвердов) и лаборатория поведенческой нейродинамики²⁸ (2016 г., рук. Ю.Ю.Штыров, с 2023 г. рук. Е.Д.Благовещенский). В связи с введением новых форм высшего образования (бакалавриата и магистратуры) вместо специализаций были открыты магистерские программы «Общая и когнитивная психология» и «Психология спорта и физической культуры».

Научные исследования сотрудников кафедры общей психологии в 1991–2024 гг.

В конце 1990-х гг. для активизации научной работы по предложению В.М.Аллахвердова на кафедре общей психологии стали проводить научные семинары, быстро завоевавшие популярность среди сотрудников и студентов всего факультета. По инициативе В.М.Аллахвердова и Н.В.Гришиной на факультете были организованы открытые научные дискуссии, привлекающие такое большое количество слушателей, что зал едва вмещал всех желающих.

В 2000–2022 гг. на кафедре сформировались и работали несколько научных групп, изучающих широкий спектр проблем (табл. 7). В отличие от «ананьевского» периода, в это время не было общей цели, объединяющей все направления исследований.

Таблица 7.

Основные направления исследований и публикации сотрудников кафедры общей психологии СПбГУ в 2000–2022 гг.

Направления исследований	Основные публикации	Авторы научных статей
Когнитивная психология	Аллахвердов В. М. Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного (2006)	Аллахвердов В.М., Карпинская В. Ю., Гершкович В. А., Морошкина Н. В., Кувалдина М. Б., Филиппова М. Г., Андрянова Н. В., Мамина Т. М., Кулиева А. К., Стародубцев А. С.
Экспериментальная психология сознания	Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (2000); Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания (2003)	
Когнитивная нейропсихология	Щербакова О.В. и др. От слова – к репрезентации: нейрокогнитивные основы вербального научения (2022)	Щербакова О.В., Филиппова М. Г., Блинова Е. Н.
Метакогнитивная психология	Бызова В.М. и др. Психология метакогнитивизма: вызовы современности (2020); Бызова В. М. и др. Психология метапознания: системный подход (2022)	Бызова В.М., Осорина М. В., Щербакова О. В., Аванесян М. О., Ловягина А. Е.

²⁸ Открытие лаборатории поведенческой нейродинамики состоялось в рамках мегагранта Правительства РФ при активном участии ученых факультета психологии СПбГУ: А. В. Шаболтас, С. Н. Костроминой и др., первым руководителем стал Ю. Ю. Штыров.

Направления исследований	Основные публикации	Авторы научных статей
Психология индивидуальности	Даниленко О. И. Индивидуальность в контексте культуры: психология душевного здоровья (2008); Даниленко О. И. Психология символических форм поведения: понятия и подходы (2013)	Даниленко О.И., Зайцева Ю. Е.
Психология детской субкультуры	Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых (2000)	Осорина М.В.
Психология самореализации личности	Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения (2000); Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере (2005)	Коростылева Л.А.
Экзистенциальная психология	Введение в экзистенциальную психологию (2015)	Гришина Н.В.
Психология конфликта	Гришина Н. В. Психология конфликта (2000, 2008, 2015)	Гришина Н.В.
Ситуационный подход	Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций (2001); Гришина Н. В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности (2016)	Гришина Н.В.
Психическое состояние	Ловягина А. Е. Психическое состояние человека (2014)	Ловягина А.Е., Мусс А. И.
Психическая саморегуляция	Ловягина А. Е. Теория и методы психической саморегуляции (2020)	Ловягина А.Е.
Психология искусства	Аллахвердов В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений (2001)	Аллахвердов В.М., Даниленко О. И.
Психология спорта	Сафонов В. К. Агрессия в спорте (2003); Тихвинская Е. О. Психология переживаний в спорте (2007); Ловягина А. Е., Ильина Н. Л., Медников С. В. и др. Психология физической культуры и спорта (2016, 2019, 2022)	Сафонов В.К., Ловягина А. Е., Ильина Н. Л., Медников С. В., Тихвинская Е. О., Волков Д. Н.

Больших успехов достигла созданная В. М. Аллахвердовым²⁹ научная группа когнитивных психологов, изучающая сенсорные и когнитивные искажения восприятия, ошибки внимания, осознаваемые и неосознаваемые решения при мнемических задачах и в процессе научения (Морошкина, Гершкович, 2008, 2016; Мамина, 2014; Кувалдина, 2014; Филиппова, Морошкина, 2015; Карпинская, 2016; Кулиева, 2018; Allakhverdov, Gershkovich, 2010; Filippova, 2011). Экспериментальные исследования по данной проблематике проводились в созданной

²⁹ В. М. Аллахвердов работал на кафедре общей психологии с 1997 по 2023 г.

В. М. Аллахвердовым лаборатории когнитивной психологии в соответствии с разработанными им методологическим подходом и теорией сознания (Аллахвердов, 2000, 2003, 2006). В течение ряда лет научная группа В. М. Аллахвердова занимала лидирующие позиции на факультете психологии по объему привлеченных грантов, участию в научных конференциях и числу научных публикаций. Благодаря научной деятельности когнитивных психологов по решению Правительства Санкт-Петербурга в 2013 г. кафедра общей психологии СПбГУ была удостоена статуса ведущей научно-педагогической школы в области «Когнитивная психология сознания, метакогнитивная регуляция интеллектуальной деятельности и психология жизненных ситуаций». Результаты многолетних научных изысканий В. М. Аллахвердова были представлены им в собрании сочинений в семи томах (Аллахвердов, 2021).

Высокий уровень научных исследований в области психологии интеллекта и когнитивной нейропсихологии продемонстрировали О. В. Щербакова³⁰ и ее ученики. Будучи ученицей М. В. Осориной (наставником которой был Л. М. Веккер), О. В. Щербакова развивала подходы Веккера, исследуя особенности понимания текстов различных типов, психологические и психофизиологические детерминанты экспертного знания, индивидуальные особенности когнитивного поведения личности (Щербакова, 2012, 2019; Shcherbakova et al., 2014, 2020). Ряд исследований, посвященных информационно-энергетическим характеристикам различных типов когнитивной деятельности, был выполнен ею совместно с известной ученицей Веккера М. А. Холодной (Холодная и др., 2013). В 2016–2023 гг. О. В. Щербакова принимала активное участие в работе междисциплинарного научного центра — лаборатории поведенческой нейродинамики, сначала в должности заместителя, а затем — руководителя. Результаты сотрудников лаборатории представлены в научных статьях ведущих отечественных и зарубежных журналов и в коллективной монографии (От слова — к репрезентации..., 2022).

К изучению вопросов метакогнитивизма в 2010-е гг. приступили М. В. Осорина³¹ и ее ученики О. В. Щербакова, М. О. Аванесян и др. Позднее в этом направлении специализировалась научная группа под руководством В. М. Бызовой. Рассмотрев проблемы метакогнитивной регуляции, М. В. Осорина провела сравнительный анализ образных репрезентаций в различных видах интеллектуальной деятельности и характеристиках ментальных пространств (Осорина, 2014, 2017; Осорина и др., 2011). В. М. Бызова и ее группа сосредоточились на исследованиях роли мета-

³⁰ О. В. Щербакова работала на кафедре общей психологии СПбГУ с 2006 по 2023 г.

³¹ М. В. Осорина работала на кафедре общей психологии СПбГУ с 1976 по 2019 г.

когнитивных процессов в системе психической саморегуляции и изучении метакогнитивных стратегий при принятии решений в ситуациях неопределенности (Бызова, Перикова, 2020, 2022; Бызова и др., 2019).

Интересные подходы к исследованию проблем индивидуальности были предложены О. И. Даниленко и Ю. Е. Зайцевой. Сравнивая формирование индивидуальности в различных культурных, социальных и исторических условиях, О. И. Даниленко акцентировала внимание на роли символических форм поведения и концепте душевного здоровья как ключевом элементе гармонии личности и культуры (Даниленко, 2008, 2013). К изучению психологического потенциала культуры ей удалось привлечь специалистов разных факультетов СПбГУ (психологии, философии, истории, филологии и др.), организовав научные семинары с их участием. Результаты этой многолетней работы были представлены в коллективной монографии (Цветкова и др., 2014). Рассматривая проблемы самосознания в контексте понятий «нарратив» и «дискурс», Ю. Е. Зайцева сфокусировалась на вопросах конструирования нарративной идентичности, образа времени и автобиографической памяти (Зайцева, 2012; 2016; 2018).

С исследований восприятия и преобразования окружающего мира у детей (**тайные пространства, символика детского мира, роль игры и др.**) М. В. Осориной началось развитие отечественной психологии детской субкультуры³². Ее книга «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» многократно переиздавалась и стала настольной для психологов и педагогов, работающих с детьми (Осориная, 2000).

Одни из первых отечественных разработок по психологии самореализации личности были выполнены Л. А. Коростылевой, изучающей различные аспекты самореализации (трудности, проблемы, влияние на формирование личности) в профессиональной деятельности и в брачно-семейных отношениях (Коростылева, 2000, 2005).

По инициативе Н. В. Гришиной³³ и под ее руководством на факультете психологии впервые после Б. Г. Ананьева было проведено лонгитюдное исследование с целью изучения развития индивидуальности и формирования активных жизненных стратегий молодежи (Гришина, 2007). В последующие годы Н. В. Гришина сконцентрировалась на разработке проблем экзистенциальной психологии (Гришина, 2015, 2018). Рассмотрев категории экзистенциальной психологии (**свобода, ответственность, смысл, творческий потенциал** как средство для самореа-

³² За рубежом вопросы психологии детской субкультуры освещались в работах Ф. Козна, И. Лоури, Ж. Пиаже. М. В. Осориной удалось развить их идеи и существенно конкретизировать представления о данном понятии.

³³ Н. В. Гришина работала на кафедре общей психологии с 1998 по 2016 г.

лизации и обретения смысла жизни), она смогла адаптировать идеи данного направления к отечественному научному контексту, а также к практическим вопросам психотерапии и личностного развития, тем самым внося существенный вклад в развитие данного научного направления.

Также Н. В. Гришиной были проведены масштабные исследования в области психологии конфликта, итоги которых представлены в монографии «Психология конфликта» (Гришина, 2000), многократно переизданной и ставшей учебником для осваивающих эту проблематику.

Большое значение для отечественной психологической науки имели работы Н. В. Гришиной, посвященные операционализации понятия «ситуация» на основе анализа ее объяснительных моделей (Гришина, 2016). Благодаря ее работам, раскрывающим теоретические и прикладные возможности ситуационного подхода, это направление вошло и прочно закрепилось в методологии отечественной психологии (Гришина, 2013, 2016).

Развернутая характеристика (история изучения, компоненты, структура, функции, детерминанты, динамика) понятия «психическое состояние» были представлены в работах А. Е. Ловягиной (Ловягина, 2014). Также ею были освещены подходы к классификациям данного феномена и описаны виды состояний в разных условиях деятельности.

Обзор подходов к понятию «психическая саморегуляция», ее механизмам, видам и проявлениям был дан А. Е. Ловягиной (Ловягина, 2020b). Особое внимание уделено рассмотрению разработок психической саморегуляции в русле метакогнитивизма и с позиций метасистемного подхода.

Сотрудники кафедры предпринимали попытки реализовать положения Б. Г. Ананьева о необходимости изучения человека в различных условиях, исследуя проявления психики в сфере искусства и в процессе занятий спортом.

Восприятие художественных произведений, их интерпретации и эмоциональное воздействие искусства на человека изучались В. М. Аллахвердовым, акцентирующим внимание на роли бессознательных процессов и создании альтернативной реальности как в процессе творчества, так и в оценке его результатов (Аллахвердов, 2001). О. И. Даниленко разработала проективную методику изучения художественных предпочтений, выделила различные типы отношений к искусству в связи ценностными ориентациями личности и обосновала необходимость творчества для сохранения душевного здоровья (Даниленко, 2008; Даниленко, Янкелевич, 2011).

Широкий спектр вопросов затрагивался в рамках повышения эффективности спортивной деятельности: восприятие спортсменами своего тела, когнитивные ошибки при решении двигательных задач, мета-

когнитивные процессы в психической саморегуляции спортсмена, иррациональные установки, переживания и психические состояния в спортивно значимых ситуациях, агрессия в спорте, личностные особенности спортсменов, тренеров, болельщиков и др. (Сафонов, 2003; Тихвинская, 2007; Ильина, 2016, 2020; Ловягина, 2020а, 2022). Ряд исследований был посвящен сравнению изучаемых феноменов у спортсменов и не занимающихся спортом (Сафонов, 2012; Lovyagina et al., 2019).

В 2023–2024 гг. научные группы сотрудников кафедры продолжали исследования по традиционным для кафедры направлениям: когнитивная психология, поведенческая нейродинамика, самосознание и др. (рис. 3). Также появились некоторые новые для кафедры области научных изысканий. Профессор И. А. Мироненко³⁴ и ее ученики специализируются в вопросах истории и методологии психологии, фокусируясь на биосоциальной и антропологической проблемах, глобализации психологической науки, личностной детерминации образа мира и др. (Мироненко, 2024; Kovalenko, Mironenko, 2024). Группа А. И. Мусса предпринимает попытки изучить характеристики и детерминанты измененных состояний сознания.



Рис. 3. Основные направления научно-исследовательской работы сотрудников кафедры общей психологии ЛГУ в 2023–2024 гг.

³⁴ И. А. Мироненко в 1978 г. окончила факультет психологии ЛГУ (специализация «Общая и экспериментальная психология»), в 1984 г. — аспирантуру по кафедре общей психологии, доктор психологических наук с 2005 г., лауреат премии им. С.Л. Рубинштейна Российской академии наук в 2020 г.

Результаты исследований сотрудников кафедры регулярно публикуются в ведущих отечественных и зарубежных научных журналах. Кафедра общей психологии традиционно занимает лидирующее положение среди других кафедр факультета психологии СПбГУ по числу опубликованных за год статей и участию в научных конференциях. Коллектив кафедры пытается сохранить достигнутые в 2010–2020-е гг. высокие позиции в выполнении исследований по грантам, хотя в последние годы получение грантов становится все более и более трудным.

Достаточно часто сотрудники кафедры общей психологии успешно участвуют в различных научных конкурсах. Победителями и призерами проводимого на факультете психологии СПбГУ конкурса научных работ им. Б. Г. Ананьева становились: О. В. Щербакова (2010, 2019), М. Б. Кувалдина (2011), Т. М. Мамина (2013), А. А. Четвериков (2015), В. М. Аллахвердов (2019), И. А. Мироненко (2024). В. М. Аллахвердов дважды в 2003 и 2021 гг. побеждал в Национальном конкурсе «Золотая Психея» в номинации «Лучший проект в научной психологии». Ю. Е. Зайцева является лауреатом XXI Национального конкурса «Золотая Психея» за проект «Нарративный подход в общей психологии» (2020).

Педагогическая работа сотрудников кафедры психологии в 1991–2024 гг.

В этот период сотрудники кафедры общей психологии выполняли (и продолжают выполнять в настоящее время) самый большой объем педагогической нагрузки на факультете психологии СПбГУ. Они проводят занятия по базовым дисциплинам общей психологии «Общая психология с практикумом», «Экспериментальная психология», «Основы психодиагностики», «Методологические основы психологии» на бакалавриате «Психология», специалитете «Клиническая психология», специалитете «Психология служебной деятельности», а также реализуют курс «Методологические проблемы психологии» на восьми магистерских программах по психологии. Кафедра общей психологии является единственной кафедрой факультета психологии, обеспечивающей реализацию не одной, а двух магистерских программ: «Общая и когнитивная психология» и «Психология физической культуры и спорта». Кроме вышесказанного, сотрудники ведут занятия по ряду элективных дисциплин и читают авторские курсы на всех направлениях подготовки факультета психологии.

В связи с большим количеством нововведений в 1991–2024 гг., связанных с организацией учебного процесса в высшей школе,

сотрудники кафедры регулярно разрабатывали и обновляли учебные планы и программы учебных дисциплин. Разработкой учебных программ базового курса «Общая психология» в течение многих лет очень ответственно занималась М. В. Осорина, постепенно привлекая к этому делу своих учеников. Другой важный базовый курс, «Экспериментальная психология», был существенно преобразован В. А. Гершкович и Н. В. Морошкиной. За программы учебных дисциплин «Когнитивная психология» (2011) и «Введение в психологию» (2013) В. А. Гершкович была удостоена премий Правительства Санкт-Петербурга в области научно-педагогической деятельности. Несколько раз (2011, 2012, 2014, 2015, 2018) указанными премиями награждалась О. В. Щербакова.

Как и их предшественники, преподаватели кафедры старались обеспечить высокое качество занятий с учетом современных достижений психологической науки. Для этих целей были подготовлены учебники, учебные пособия и хрестоматии по разным направлениям психологии (табл. 8), а также разработаны методические рекомендации: «Общая психология. Часть 1. Психические процессы» (Шпикова, 2003), «Общая психология. Часть 3. Личность. Индивидуальность» (Зайцева, 2006), «Психология спорта» (Ловягина, 2009) и др. Учебник «Психология физической культуры и спорта», подготовленный А. Е. Ловягиной, Н. Л. Ильиной, С. В. Медниковым и др., в 2020 г. стал лауреатом премии «Выбор вузов России» образовательной платформы «Юрайт».

Таблица 8.

Учебники, учебные пособия и хрестоматии сотрудников кафедры общей психологии за 1991–2024 гг.

Вид публикации	Название	Авторы	Год издания
Учебники	Психология: Учебник для вузов ³⁵	Крылов А. А. (отв. редактор), Аллахвердов В. М., Богданова С. И., Гришина Н. В., Коростылева Л. А., Осорина М. В., Сафонов В. К., Суворов Г. Б., Чесноков В. Б. и др.	1998, 2004
	Психология физической культуры и спорта ³⁶	Ловягина А. Е., Ильина Н. Л., Волков Д. Н., Медников С. В. и др.	2016, 2018, 2021, 2024

³⁵ В работе над учебником, кроме сотрудников кафедры общей психологии, приняли участие сотрудники других кафедр факультета психологии СПбГУ: Л. А. Головей, О. С. Дейнека, В. Н. Куницына, С. А. Маничев, Р. Ж. Мухамедрахимов, Г. С. Никифоров, Е. Ф. Рыбалко, А. Л. Свещицкий, А. И. Юрьев и др.

³⁶ Кроме перечисленных в таблице сотрудников, одним из соавторов учебника является Е. Е. Хвацкая (каф. психологии им. А. Ц. Пуни, НГУ им. П. Ф. Лесгафта).

Вид публикации	Название	Авторы	Год издания
Хрестоматии	Психология социальных ситуаций	Гришина Н.В.	2001
	Психология конфликта	Гришина Н.В.	2008
Учебные пособия	Психология переживаний в спорте	Тихвинская Е.О.	2007
	Индивидуальность в контексте культуры: психология душевного здоровья	Даниленко О.И.	2008
	Психология символических форм поведения: понятия и подходы	Даниленко О.И.	2013
	Психическое состояние человека	Ловягина А.Е.	2014
	Психосоматика: психологический подход	Бызова В.М.	2015
	Психология телесности: холистический подход	Бызова В.М.	2015
Учебные пособия	Введение в экзистенциальную психологию	Гришина Н.В.	2015
	Культура общения и ее воспитание	Даниленко О.И.	2015
	Психолингвистика	Щербакова О.В.	2016
	Психология интеллекта и креативности	Щербакова О.В.	2016
	Психология тренера	Ильина Н.Е.	2016
	Общий психологический практикум: личность	Зайцева Ю.Е.	2017
	Теория и методы психической саморегуляции	Ловягина А.Е.	2020
	Метакогнитивные аспекты психогигиены личности	Бызова В.М., Ловягина А. Е.	2020
	Психология метапознания	Перикова Е.И., Ловягина А. Е., Бызова В. М.	2020
	Психология телесного самосознания	Бызова В.М.	2022

Под научным руководством сотрудников кафедры каждый год находится 90–95 студентов и 10–12 аспирантов. В соответствии со сложившимися традициями научно-исследовательской работе молодежи уделяется очень серьезное внимание. Каждая тема курсовой или выпускной работы детально обсуждается, включая разбор дизайна исследования, его теоретической базы и методологии. Доклады по проведенным исследованиям хотя и проходят в доброжелательной обстановке, но всегда тщательно разбираются и критично оценива-

ются, обязательно сопровождаясь конструктивными рекомендациями. Научные руководители привлекают студентов и аспирантов к работе в лабораториях когнитивной психологии и поведенческой нейродинамики и участию в проектах по грантам, нацеливают на подготовку научных статей и выступления на научных конференциях. Часто аспиранты начинают работать на кафедре в качестве преподавателей, ведущих семинары и практические занятия, или в научных лабораториях.

Такой подход позволяет студентам и аспирантам кафедры общей психологии не только стать востребованными и успешными специалистами, но и ярко заявить о себе на олимпиадах и конкурсах научных работ. Будучи студенткой, О. В. Щербакова в 2008 г. была награждена медалью Министерства образования и науки Российской Федерации «За лучшую научную студенческую работу» по естественным, техническим и гуманитарным наукам в вузах Российской Федерации. На конкурсе Б. Г. Ананьева в номинации «Лучшая выпускная квалификационная работа» студенты кафедры общей психологии побеждали в 2012, 2014, 2015, 2017, 2020, 2023 гг., а в 2019 и 2021 гг. в обеих номинациях у бакалавров, и у магистров). В активе студентов и аспирантов кафедры есть победы на конкурсах В. Потанина, «Я — профессионал», Petropolitan Science (Re)Search. Научные достижения студентов и аспирантов дают основания кафедре общей психологии гордиться не только своими великими предшественниками и известными в наше время коллегами, но и талантливой молодежью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие психологии в СПбГУ осуществлялось чрезвычайно увлеченными и преданными своему делу учеными. Усилиями первых исследователей психических явлений на протяжении века формировались теоретические предпосылки для создания кафедры психологии. Становление кафедры психологии происходило в трудные годы Великой Отечественной войны и тяжелые послевоенные годы. Проведение любых научных исследований, а особенно фундаментальных проблем, требовало огромного энтузиазма и полной самоотдачи. Под руководством Б. Г. Ананьева коллектив талантливых ученых заложил традиции научных исследований и преподавания психологии в ЛГУ-СПбГУ. Научные достижения первых сотрудников кафедры психологии и их учеников способствовали включению университетской психологической науки в число ведущих отечественных научных школ и созданию в ЛГУ факультета психологии. Дело великих пред-

шественников продолжили следующие поколения сотрудников кафедры общей психологии, достойно представляя петербургскую научную школу в нашей стране и за рубежом.

Ученые СПбГУ ярко проявили себя на всех ключевых этапах формирования отечественной психологической науки и внесли значительный вклад в ее становление. В трудных условиях, связанных с изменениями государственного устройства и идеологии, реформ в науке и образовании, они смогли сохранить традиции научного творчества и передать ученикам нацеленность на исследования фундаментальных проблем, готовность погружаться в научные поиски, а также высокую исследовательскую и педагогическую ответственность. С глубоким уважением относясь к научному наследию, оставленному великими предшественниками, сотрудники современного коллектива кафедры общей психологии стараются внести свой вклад в психологическую науку и подготовку следующих поколений ученых-психологов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Акинщикова Г. И. Антропология: Учебное пособие для студентов факультета психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.

Акинщикова Г. И. Соматическая и психофизиологическая организация человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.

Акинщикова Г. И. Телосложение и реактивность организма человека. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.

Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии: Монография. Л.: Изд-во ЛГУ, 1974.

Александрова М. Д. Очерки психофизиологии старения. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965.

Аллахвердов В. М. Аллахвердов Виктор Михайлович // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 5–8.

Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003.

Аллахвердов В. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 1: Опыт теоретической психологии. Т. 2: Сознание как парадокс: экспериментальная психология. Т. 3: Психология искусства. Т. 4: Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. Т. 5: Когнитивная логика сознательного и бессознательного. Т. 6: Размышление о науке психологии с восклицательным знаком. Посвящение психологам. Т. 7: Таинственная прелесть сознания. Беседы о вечных проблемах. СПб.: Владимир Даль, 2021.

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб.: ДНК, 2000.

Аллахвердов В. М. Психология искусства: эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб.: ДНК, 2001.

Аллахвердов В. М. Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб.: СПбГУ, 2006.

Ананьев Б. Г. Очерки психологии / АН СССР, Ин-т философии. Л.: Лениздат, 1945.

Ананьев Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. М.: ОПИЗ: Госполитиздат, 1947.

Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Л. Изд-во Ленингр. ун-та, 1961.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Ананьев Б. Г. Успехи советской психологии. Л.: Лениздат, 1948.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания: Монография. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.

Ананьев Б. Г., Веккер Л. М., Ломов Б. Ф., Ярмоленко А. В. Осознание в процессах познания и труда / Под ред. Б. Г. Ананьева. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959.

Ананьев Б. Г., Палей И. М. О психологической структуре личности // Проблемы личности: Материалы симпозиума. Т. 1. М.: Педагогика, 1970. С. 39–51.

Аншакова В. В. Вклад А. П. Нечаева в становление и развитие возрастной и педагогической психологии: Материалы к спецкурсу. Астрахань: Изд-во Астраханского гос. педагогического ун-та, 2002.

Балин В. Д. Теория и методология психологического исследования: Учебное пособие. Л.: ЛГУ, 1989.

Бодалев А. А. Восприятие человека человеком: Монография. Л.: Изд-во ЛГУ, 1965.

Бодалев А. А. Об основном вкладе Ананьева в психологическую науку // Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избранные психологические труды / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. С. 5–17.

Бызова В. М. Психология телесности: холистический подход: Учебно-методическое пособие. СПб.: Скифия, 2015.

Бызова В. М. Психология телесного самосознания: Учебное пособие. СПб.: ООО «Скифия-принт», 2022.

Бызова В. М. Психосоматика: психологический подход: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014.

Бызова В. М., Ловягина А. Е. Метакогнитивные аспекты психогигиены личности: Учебное пособие. СПб.: Скифия-принт, 2020.

Бызова В. М., Ловягина А. Е., Перикова Е. И. Метакогнитивный подход в диагностике трудностей психической саморегуляции студентов // Российский психологический журнал. 2019. Т. 16, № 2. С. 25–42. DOI: 10.21702/rpj.2019.2.2

Бызова В. М., Перикова Е. И. Психология метакогнитивизма: вызовы современности: Монография. СПб.: Скифия-Принт, 2020.

Бызова В. М., Перикова Е. И. Психология метапознания: системный подход: Монография. СПб.: Скифия-Принт, 2022.

Вагнер В. А. Этюды по сравнительной психологии. Возникновение и развитие психических способностей: В 10 вып. Л.: Культурно-просветительное кооперативное товарищество «НАЧАТКИ ЗНАНИЙ», 1924–1929.

Васюра С. А., Сидоров К. Р. Алексей Александрович Бодалёв: жизненный путь, творчество и научная школа // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 26, № 3. С. 26–32.

Введенский А. И. О пределах и признаках одушевления: новый психофизиологический закон в связи с вопросом возможности метафизики. СПб.: Тип. В. С. Балашева, 1892.

Введенский А. И. Психология без всякой метафизики. СПб.: Тип. В. Безобразов и Ко., 1914.

Веккер Л. М. Восприятие и основы его моделирования. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1964.

Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.

Веккер Л. М. Психические процессы: Монография: в 3 т. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. Т. 1: Ощущение и восприятие.

Веккер Л. М. Психические процессы: Монография: В 3 т. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976. Т. 2: Мышление и интеллект.

Веккер Л. М. Психические процессы: Монография: В 3 т. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1981. Т. 3: Субъект. Переживание. Действие. Сознание.

Веккер Л. М., Палей И. М. Информация и энергия в психическом отражении // Экспериментальная и прикладная психология. Серия: Психологические науки. 1971. № 362. С. 48–52.

Владиславлев М. И. Современные направления в науке о душе. СПб.: Тип. Н. Тиблин и К (Н. Нехлюдова), 1866.

Владиславлев М. И. Лекции по психологии. СПб.: Тип. Пазовского, 1879.

Владиславлев М. И. Психология: исследования основных явлений душевной жизни: В 2 т. СПб.: Тип. В. Безобразова, 1881.

Галич А. И. Картина человека: опыт наставительного чтения о предметах самопознания для всех образованных сословий. СПб., 1834.

Головей Л. А. Е. Ф. Рыбалко — жизненный и творческий путь ученого-психолога (к 85-летию со дня рождения) // Вестник СПбГУ. Серия: Социология. 2008. № 4. С. 8–14.

Головей Л. А. Психология развития и дифференциальная психология в Санкт-Петербургском государственном университете (25 лет со дня основания кафе-

дры) // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2024. Т. 14, вып. 1. С. 14–24. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2024.101>

Головей Л. А. Основатель Ленинградской (Санкт-Петербургской) психологической школы Б. Г. Ананьев: ученый, опередивший свое время // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2022. Т. 12, вып. 1. С. 29–45.

Головей Л. А., Грищенко П. А. Из истории психологической школы Ленинградского / Санкт-Петербургского университета: Нина Альбертовна Грищенко // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2021. Т. 11, вып. 3. С. 284–293.

Головей Л. А., Стрижицкая О. Ю. М. Д. Александрова — выдающийся ученый-психолог, педагог, человек (к 100-летию со дня рождения) // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2014. № 2. С. 72–80.

Гришина Н. В. Гришина Наталия Владимировна // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 2. С. 51–55.

Гришина Н. В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 18.09.2024).

Гришина Н. В. Введение в экзистенциальную психологию: Учебное пособие. СПбГУ, 2015.

Гришина Н. В. Психология конфликта: Монография. СПб.: Питер, 2000.

Гришина Н. В. Психология конфликта: Хрестоматия. 2-е изд. СПб.: Питер, 2008.

Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций: Хрестоматия. СПб.: Питер, 2001.

Гришина Н. В. Развитие индивидуальности и формирование активных жизненных стратегий молодежи: Материалы лонгитюдного исследования: научное издание. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007.

Гришина Н. В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2016. № 1. С. 58–68.

Гришина Н. В. Экзистенциальная психология: Учебник. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2018.

Грот Н. Я. О душе в связи с современными учениями о силе. Опыт философского построения. Одесса: Тип. «Одесского вестника», 1886.

Грот Н. Я. Основы экспериментальной психологии. М., 1896.

Грот Н. Я. Психология чувствований в ее реальных основах. СПб.: Изд. тип. Императорской Академии Наук, 1879–1880.

Даниленко О. И. Индивидуальность в контексте культуры: психология душевного здоровья: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008.

Даниленко О. И. Культура общения и ее воспитание: Учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2015.

Даниленко О. И. Психология символических форм поведения: понятия и подходы: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2013.

Даниленко О. И., Янкевич М. С. Отношение к искусству как проявление ценностных ориентаций личности // Вестник СПбГУ. Серия: Социология. 2011. № 2. С. 208–214.

Егорова М. С. Учитель — несколько пристрастных слов об Иосифе Марковиче Палее // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2022. Т. 12, вып. 1. С. 96–103. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2022.108>

Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 1. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2012. С. 11–49.

Зайцева Ю. Е. Автобиографическое время в я-нарративах людей разных поколений // Международный журнал исследований культуры. 2018. № 1 (30). С. 127–138.

Зайцева Ю. Е. Образ самопрезентации (аватара) как фактор формирования первичного доверия / недоверия субъекту интернет-коммуникации // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 1. С. 134–143.

Зайцева Ю. Е. Общая психология. Ч. 3: Личность. Индивидуальность. Методические указания. СПб.: СПбГУ, факультет психологии, 2006.

Зайцева Ю. Е. Общий психологический практикум: личность: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017.

Зайцева Ю. Е. Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. № 1. С. 118–136.

Ильина Н. Л. Иррациональные установки как фактор изменения мотивации спортсменов в условиях пандемии коронавируса COVID-19 // Спортивный психолог. 2020. № 2 (57). С. 25–29.

Ильина Н. Л. Психология тренера: Учебное пособие. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016.

Кавелин К. Д. Задачи психологии: соображения о методах и программе психологических исследований. СПб.: Тип. Ф. Сушинского, 1872.

Карвасарский Б. Д. Головные боли при неврозах и пограничных состояниях. Л.: Медицина. Ленингр. отд., 1969.

Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. Л.: Медицина. Ленингр. отд., 1982.

Карвасарский Б. Д. Психотерапия. Л.: Медицина. Ленингр. отд., 1985.

Карвасарский Б. Д., Подсадный С. А., Чернявский В. А., Чехлатый Е. И. Жизнь и деятельность В. Н. Мясищева (к 120-летию со дня рождения) // Обзорение психиатрии и медицинской психологии имени В. М. Бехтерева. 2012. № 2. С. 107–112.

Карпинская В. Ю. Психофизика перцептивных иллюзий: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. СПб., 2016. 22 с.

Ковишова О. С., Взорова Л. А., Курбатова Е. Г., Генералова И. А. Иван Михайлович Сеченов — выдающийся русский физиолог, основатель медицинской психоло-

гии как науки // Медицинская психология в России. 2016. Т. 8, № 5. С. 1. DOI: 10.24411/2219-8245-2016-15010

Колодкина О. О. Вклад В. А. Вагнера в развитие разных отраслей психологии: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М.: Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2011. 22с.

Кольцова В. А., Ждан А. Н. Учение И. М. Сеченова о рефлексах головного мозга: манифест русской объективной психологии // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 2. С. 70–77.

Костригин А. А. Историко-психологические идеи А. П. Нечаева. Ч. 1: История литературы, литературная критика, историческая психология // Ин-т психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 1 (21). С. 252–270. DOI 10.38098/ipran.sep.2021.21.1.010

Костригин А. А. Историко-психологические идеи А. П. Нечаева. Ч. 2: История психологии в различные эпохи, персоналии // Ин-т психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2021. Т. 6, № 2 (22). С. 271–295. DOI: 10.38098/ipran.sep_2021.22.2.011

Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения: Монография. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.

Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере: Монография. СПб.: Речь, 2005.

Кувалдина М. Б. Ошибки невнимания в слепоте по невниманию // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 3. С. 10–21.

Кузьмин Е. С. Основы социальной психологии. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1967.

Кулиева А. К. Влияние представлений о самооффективности на решение когнитивных задач // Петербургский психологический журнал. 2018. № 25. С. 51–70.

Ланге Н. Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса: Тип. Штаба Одесского военного округа, 1893.

Ланге Н. Н. Психология. М., 1914.

Ланге Н. Н. Психология: основные проблемы и принципы. М.: Изд. Т-ва «Мир», 1922.

Ловягина А. Е. Психическое состояние человека: Учебное пособие. СПб.: СПбГУ, факультет психологии, 2014.

Ловягина А. Е. Метакогнитивные стратегии в системе психической саморегуляции спортсменов // Наука и спорт: современные тенденции. 2020а. Т. 8, № 2. С. 77–85. DOI: 10.36028/2308-8826-2020-8-2-77-85

Ловягина А. Е. Психология спорта: Методические рекомендации по изучению курса. СПб.: СПбГУ, факультет психологии, 2009.

Ловягина А. Е. Реализация подготовленности к соревнованиям у спортсменов с разной выраженностью метапроцессов // Актуальные вопросы спор-

тивной психологии и педагогики. 2022. Т. 2, № 3. С. 101–106. DOI: 10.15826/spp.2022.3.46

Ловягина А. Е. Теория и методы психической саморегуляции: Учебное пособие. СПб.: Скифия-принт, 2020b.

Ловягина А. Е., Ильина Н. Л., Медников С. В., Хвацкая Е. Е. Психология физической культуры и спорта: Учебник и практикум. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2024.

Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2016.

Логинова Н. А. Первенцы: к сорокалетию первого выпуска факультета психологии Санкт-Петербургского университета // Народное образование. 2011. № 10. С. 59–68.

Логинова Н. А. Становление психологического образования и научных исследований по психологии в Санкт-Петербургском государственном университете: 1940–1950-е гг. // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2019. № 1. С. 59–72.

Логинова Н. А. Центр научного человекознания (70 лет со дня открытия отделения психологии Ленинградского государственного университета) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. № 5 (2). С. 70–80.

Логинова Н. А., Осорина М. В., Холодная М. А., Чередникова Т. В. Единая теория психических процессов Л. М. Веккера в современной психологии (к 100-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 6. С. 102–113. DOI: 10.31857/S020595920002257-8

Лосский Н. О. Основные учения психологии с точки зрения волюнтаризма. СПб.: Тип. М. Стасюлевича, 1903.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.

Ломов Б. Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода // Инженерная психология: теория, методология, практическое применение / Отв. ред. Б. Ф. Ломов, В. Ф. Рубахин, В. Ф. Венда. М.: Наука, 1977. С. 31–55.

Ломов Б. Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 31–45.

Ломов Б. Ф. Человек и техника. Очерки инженерной психологии. М.: Советское радио, 1966.

Мамайчук И. И. К 120-летию со дня рождения А. В. Ярмоленко // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2020. Т. 10, вып. 4. С. 442–449. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.405>

Мамина Т. М. Принципиальная многозначность информации // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 2. С. 5–17.

Марцинковская Т. Д. История психологии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. 4-е изд. М.: Изд. центр «Академия», 2004.

Мироненко И. А. Биосоциальная проблема и становление глобальной психологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2019.

Мироненко И. А. Биосоциальная проблема в советской психологии // Советская психология: этап истории науки и менталитет (методология, теория и история психологии): Сборник статей. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2024. С. 270–307.

Мироненко И. А. Место и значение методологии Б. Г. Ананьева в контексте перспективных тенденций развития мировой психологической науки // Вестник СПбГУ. Серия: Социология. 2008. № 1. С. 26–38.

Мироненко И. А. О научном наследии Михаила Ивановича Владиславлева // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2022. Т. 12, вып. 1. С. 19–28. DOI: org/10.21638/spbu16.2022.102

Мироненко И. А. *Российская психология в пространстве мировой науки*. СПб.: Нестор-История, 2015.

Михалева А. Б. Научные воззрения Н. Я. Грота и их влияние на становление психологии в России // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2009. № 3. С. 91–96.

Морошкина Н. В., Гершкович В. А. Сознательный контроль в мнемических задачах и задачах научения // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2008. № 2. С. 91–100.

Морошкина Н. В., Гершкович В. А. Типология эмпирических исследований в психологии // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. № 1. С. 80–99.

Мясищев В. Н. Психические функции и отношения // Уч. зап. Ленинградского ун-та. Серия: Философские науки. Психология. Л., 1949. № 119, вып. 3. С. 101–118.

Мясищев В. Н. Проблема отношения человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 142–155

Мясищев В. Н. *Личность и неврозы*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1960.

Мясищев В. Н. Психогении и психотерапия: Реферат // Конференция, посвященная вопросам психогений, психотерапии и психогигиены, 21–24 марта 1946 г. Л., 1946. С. 3–5.

Немчин Т. А. Состояние нервно-психического напряжения: Монография. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1983.

Нечаев А. П. *Ассоциация сходства: психологическое исследование Александра Нечаева*. СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1905.

Нечаев А. П. К вопросу о взаимном отношении педагогики и психологии // Русская школа. 1899. № 3. С. 45–51.

Нечаев А. П. Как преподавать психологию? Методические указания для преподавателей средних учебных заведений. СПб.: Тип. П. П. Сойкина, 1911.

Нечаев А. П. Очерк психологии для воспитателей и учителей. СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1903.

Нечаев А. П. Психология школьного коллектива. М.: Гостип. им. Карла Маркса, 1928.

Нечаев А. П. Психология физической культуры. М.: Работник просвещения, 1927.

Нечаев А. П. Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения. СПб.: Тип. И. Н. Скороходова, 1901.

Ноздрачев А. Д., Пушкарев Ю. П. «Рефлексы головного мозга» И. М. Сеченова (в связи с 140-летием выхода в свет) // Вестник СПбГУ. Серия 3: Биология. 2004. № 3. С. 113–115.

Осипов И. Д. Традиции философского образования в Петербургском университете // Вестник СПбГУ. Философия и конфликтология. Философия. Конфликтология. Культурология. Религиоведение. 2016. № 3. С. 54–64.

Осорина М. В. К вопросу о качественной и количественной оценке уровней понимания изобразительного текста // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2014. № 3. С. 21–36.

Осорина М. В. Ментальные пространства как психическая реальность // Вестник СПбГУ. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 7, № 1. С. 6–24. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2017.101

Осорина М. В. Научное творчество и судьба Льва Марковича Веккера (к 90-летию со дня рождения) // Методология и история психологии. 2008. № 4. С. 85–100.

Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2000.

Осорина М. В., Щербакова О. В., Аванесян М. О. Проблемы метакогнитивной регуляции: нормативные требования и непродуктивные паттерны интеллектуальной деятельности // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2011. № 2. С. 32–43.

От слова — к репрезентации: нейрокогнитивные основы вербального научения: Коллективная монография / Ю. Ю. Штыров, О. В. Щербакова, Е. И. Перикова, М. Г. Филиппова, С. Н. Костромина, Е. Д. Благовещенский, А. С. Кирсанов, Д. С. Гнедых, Н. А. Мкртычян, Д. М. Цветова, Е. Н. Блинова, М. Ю. Васильева, В. М. Князева, А. А. Александров, Н. А. Новиковская, Е. А. Андрищенко, А. Д. Наследов / Отв. ред. О. В. Щербакова. СПб.: ООО «Скифия-принт», 2022.

Палей И. М. Об исследовании силы нервной системы в связи с задачами комплексной диагностики индивидуально-типических особенностей человека // Человек и общество. 1967. Т. II. С. 213–225.

Палей И. М. Методологические вопросы диагностики в дифференциально-психологическом исследовании. Психодиагностические методы в комплексном исследовании студентов / Под ред. А. А. Бодалева. Л.: Изд-во ЛГУ, 1976. С. 52–68.

Палей И. М., Гербачевский В. К. Проблемы личности в курсе психологии: Методическое пособие. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1972.

Палей И. М., Зырянова Н. Г. Нейродинамические свойства // Развитие психофизиологических функций взрослых людей. М.: Педагогика, 1972. С. 44–103.

Палей И. М., Магун В. С. Психологические характеристики личности и предпосылки ее социальных потенциалов // Социальная психология. Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. С. 90–105.

Палей И. М., Шафранская К. Д. Комплексные характеристики индивидуально-типических особенностей студентов во время эмоционально-интеллектуального напряжения на экзаменах // Человек и общество. 1969. Т. IV. С. 145–153.

Перикова Е. И., Ловягина А. Е., Бызова В. М. Психология метапознания: Учебное пособие. СПб.: Скифия-принт, 2020.

Почебут Л. Г. Евгений Сергеевич Кузьмин — основоположник социальной психологии (к 90-летию со дня рождения) // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 4. С. 25–29.

Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А. В. Брушлинского. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1997.

Психология: Учебник для вузов / Под ред. А. А. Крылова. М.: Проспект, 1998.

Психологическая наука в Санкт-Петербургском университете: к 50-летию открытия факультета психологии / Под ред. А. В. Шаболатас; авт.-сост. Н. В. Гришина. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2016.

Райковский А. И. Логика, описывающая механизм нашей мысли, ее формы и законы на основании здравого, христианством руководимого, смысла, составленная протоиереем А. Райковским. СПб., 1857.

Рогинский Г. З. Психика человекообразных обезьян. Л., 1945.

Розе Н. А. Психомоторика взрослого человека. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970.

Романов А. А. А. П. Нечаев — вдохновитель и деятель экспериментальной педагогики России (к 145-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 2 (34). С. 99–118.

Романов А. А. А. П. Нечаев — подвижник экспериментальной педагогики // Педагогические подвижники в переломные эпохи XX века: Избранные научные статьи и очерки. Рязань: ООО «Издательство «Концепция», 2017. С. 59–131.

Романова Е. С., Рыжов Б. Н. Борис Федорович Ломов — ученый, ставший воплощением своего времени // Системная психология и социология. 2019. № 2. С. 53–65.

Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1990.

Рыбалко Е. Ф. Возрастные особенности объема и структуры зрительного поля. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.

Рыбалко Е. Ф. Игра и потребности ребенка // Уч. зап. ЛГУ. 1957. № 224.

Рыбалко Е. Ф. К вопросу о функциональной асимметрии полей зрения // Проблемы восприятия пространства и времени. Второе научное совещание по проблемам восприятия пространства и времени / Под ред. Б. Г. Ананьева, Б. Ф. Ломова. Л., 1961. С. 55–57.

Рыбалко Е. Ф. О потребностях в знании и практической деятельности у детей в дошкольном возрасте // Уч. зап. ЛГУ. 1960. № 287.

Сафонов В. К. Агрессия в спорте: Монография. СПб.: СПбГУ, 2003.

Сафонов В. К. Проявления агрессии в поведении спортсменов и неспортсменов // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 2. С. 202–208.

Свенцицкий А. Л. Е. С. Кузьмин — защитник Отечества, ученый и организатор науки (к 90-летию профессора Е. С. Кузьмина) // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 4. С. 30–37.

Сеченов И. М. Кому и как разрабатывать психологию // Элементы мысли. СПб.; М.; Харьков; Минск, 2001. С. 118–208.

Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. СПб.: Тип. А. Головачова, 1866.

Сеченов И. М. Очерк рабочих движений человека: Приложение к собранию сочинений. М.: Имп. Московский ун-т, 1906. Т. IV.

Сеченов И. М. Психологические этюды. СПб.: Тип. Ф. С. Сущинского, 1873.

Сеченов И. М. Элементы мысли. 2-е изд., доп. М.: Редакция журнала «Научное слово», ценз., 1903.

Сироткина И., Смит Р. История психологии в России: краткий очерк с авторскими акцентами. М.: Изд. дом. Высшей школы экономики, 2016. Серия WP6: Гуманитарные исследования. 60 с.

Скрипкина Т. П., Карпова Н. Л. Психология общения: школа Бодалева А. А. // Психология общения: Энциклопедический словарь / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2015. С. 31–32.

Тих Н. А. Ранний онтогенез поведения приматов. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1966.

Тих Н. А. Предыстория общества. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1970.

Тихвинская Е. О. Психология переживания в спорте. СПб.: СПбГУ, 2007.

Тихонова Э. В. А. И. Введенский о методах психологии // История российской психологии в лицах: Дайджест-2016. С. 163–171.

Тихонова Э. В. Александр Иванович Введенский: философ, психолог, педагог (к 155-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 6. С. 94–103.

Тихонова Э. В. Книга Б. Г. Ананьева «Теория ощущений» в историко-психологическом времени и пространстве (к 60-летию выхода в свет) //

Ананьевские чтения — 2021: Материалы международной научной конференции. СПб.: ООО «Скифия-принт», 2021. С. 60–61.

Тихонова Э. В. Русский интеллигент и истинный джентльмен Иван Иванович Лапшин (к 140-летию со дня рождения) // Методология и история психологии. 2010а. Т. 5, вып. 3. С. 154–171.

Тихонова Э. В. У истоков создания школы философской психологии в Санкт-Петербургском университете: Михаил Иванович Владиславлев // Методология и история психологии. 2010б. Т. 5, вып. 2. С. 100–114.

Трошихина Е. Г. Научный и жизненный путь выдающегося сравнительного психолога Н. А. Тих // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2022. Т. 12, вып. 1. С. 71–82. DOI: org/10.21638/spbu16.2022.106

Филиппова М. Г., Морошкина Н. В. Осознаваемая и неосознаваемая многозначность: два вида когнитивного контроля // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 37–55. DOI: 10.17223/17267080/56/4

Холодная М. А., Щербакова О. В., Горбунов И. А., Голованова И. В., Паповян М. И. Информационно-энергетические характеристики различных типов когнитивной деятельности // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 5. С. 96–107.

Цветкова Л. А., Даниленко О. И., Антонова Н. А., Федоров В. Ф., Пигров К. С., Гришина Н. В., Трошихина Е. Г., Михалюк О. С., Зайцева Ю. Е., Куликов Л. В., Шкуратов В. А. Концепт душевного здоровья в человекознании: Коллективная монография / Отв. ред. О. Н. Даниленко. СПб.: СПбГУ, 2014.

Шникова Н. П. Общая психология. Ч. 1: Психические процессы. Методические разработки к семинарам. СПб.: СПбГУ, факультет психологии, 2006.

Щелкова О. Ю. К истории создания и развития кафедры медицинской психологии и психофизиологии СПбГУ // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2020. Т. 10, вып. 3. С. 217–231. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.301>

Щербакова О. В. Информационно-энергетическая организация некоторых паттернов метакогнитивной регуляции // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2012. № 3. С. 103–114.

Щербакова О. В. Несмешно и непонятно: восприятие жанровых особенностей анекдота современными молодыми взрослыми // Вопросы психолингвистики. 2019. № 1 (39). С. 165–181. DOI: 10.30982/2077-5911-2019-39-1-165-181

Щербакова О. В. Психолингвистика: Учебное пособие. СПб.: Скифия-принт, 2016а.

Щербакова О. В. Психология интеллекта и креативности: Учебное пособие СПб.: Скифия-принт, 2016б.

Юров И. А. А. П. Нечаев — основоположник отечественной психологии физической культуры и спорта // Историческая преемственность в отечественной психологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2019. С. 180–188.

Ярмоленко А. В. К истории обучения и воспитания слепоглухонемых // Слепоглухонемой / Под ред. М. Л. Шкловского. Л.: 2-я тип. Трансжелдориздата, 1947. С. 15–58.

Ярмоленко А. В. Очерки психологии слепоглухонемых детей. Л., 1961.

Ярмоленко А. В. Развитие познавательной деятельности слепоглухонемых: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук (по психологии) / Ленинградский ордена Ленина гос. ун-т им. А. А. Жданова. Л., 1955.

Ярмоленко А. В. Развитие сознания при крайнем ограничении сенсорики // Уч. зап. ЛГУ. 1949. Т. 119. С. 54–65.

Allakhverdov V. M., Gershkovich V. A. Does Consciousness Exist? In What Sense? // Integrative Psychological and Behavioral Science. 2010. Vol. 44, no. 4. P. 340–347. DOI: 10.1007/s12124-010-9133-8

Filippova M. G. Does unconscious information affect cognitive activity? A study using experimental priming // Spanish Journal of Psychology. 2011. Vol. 14, no. 1. P. 20–36. DOI: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n1.2

Joravsky D. Russian Psychology: A Critical History. Oxford; Cambridge: Blackwell, 1989.

Kovalenko M. S., Mironenko I. A. Interrelationships of Characteristics of Perception and Interpretation of Paintings with Specific Traits of Personality Life-Meaning Sphere // Human Arenas. 2024. DOI: 10.1007/s42087-023-00395-x

Lovyagina A., Byzova V., Khvatskaya H., Mednikov S., Schukin A. Metacognitive Awareness in the Structure of Mental Self-Regulation in Students Involved and not Involved in Sports / 2nd International Conference on Education Science and Social Development. 2019. Atlantis Press. Vol. 298. P. 330–334. DOI: org/10.2991/essd-19.2019.73

Netschajeff A. P. Ober Memorieren. Eine Skizze ans dem Gebiete der experimentellen pädagogischen Psychologie. Schiller-Ziehen, 1902. Bd. 5. 1902. 37 S. Berlin: Reuther & Reichard, 1902. 37 s.

Shcherbakova O. V., Makarova D. N. Are they different or the same? Experts' psychometric IQ does not correlate with conceptual abilities // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2016. № 4. С. 88–96. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.407

Shcherbakova O. V., Filippova M. G., Shtyrov Y. Y. Error-Related Negativity as a Marker of Unconscious Sensitivity to Stimulus Ambiguity // Neuroscience and Behavioral Physiology. 2020. Vol. 50, no. 4. P. 428–431. DOI: 10.1007/s11055-020-00917-y

Sirotkina I. When Did “Scientific Psychology” Begin in Russia? // Physis. Revista Internazionale di Storia della Scienza. 2006. Vol. 43. P. 239–271.

Workman L., Reader W., Barkow J. H. (eds.). The Cambridge Handbook of Evolutionary Perspectives on Human Behavior. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

О НАУЧНОМ НАСЛЕДИИ МИХАИЛА ИВАНОВИЧА ВЛАДИСЛАВЛЕВА

Впервые опубликовано: *Мироненко И. А.* О научном наследии Михаила Ивановича Владиславлева // Вестник СПбГУ. Психология. 2022. Т. 12. С. 19–28. DOI: [org/10.21638/spbu.16.2022.102](https://doi.org/10.21638/spbu.16.2022.102)

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 20-013-00260 «Национальные и локальные школы психологии в контексте глобальных социально-культурных трендов: проблемы и перспективы»

Аннотация. В статье обсуждается место и значение научного наследия М. И. Владиславлева (1840–1890). Ученый, написавший фундаментальные труды по психологии, известный, и даже занимавший пост ректора Санкт-Петербургского университета, — оказался забытым в силу несоответствия его методологических предпочтений той методологии и идеологии, на которых строилась российская наука XX в. Владиславлев использовал и развивал метод интроспекции. Когда в российской науке укрепилась методология, основанная на примате экспериментального метода, интроспекция получила клеймо «ненаучности». Работы ученых, отстаивавших этот метод, не считались значимыми, игнорировались. В последние десятилетия XX в. в методологии психологии, как и в общей методологии науки, произошли существенные изменения. Стала очевидной культурная обусловленность и относительность научных идеалов и норм, выросло влияние «гуманитарной» парадигмы, ширится применение нарративных подходов. В статье анализируется научное наследие Владиславлева, обсуждается его значимость и релевантность в контексте современных тенденций постнеклассической науки.

Ключевые слова: М. И. Владиславлев, история психологии, психология в Санкт-Петербургском университете, интроспекция, русский волонтаризм.

ВВЕДЕНИЕ

Наука — часть культуры, и подобно тому, как это происходит в жизни общества в целом, в науке с течением времени изменяются и нормы, и ценности. Владиславлев (1840–1890), один из интереснейших методологов психологии третьей четверти XIX в., оставивший обширные фундаментальные труды, известный и уважаемый среди ученых своего времени, даже занимавший пост ректора Санкт-Петербургского университета (едва ли не единственный случай в истории российского высшего образования), — оказался забытым, не вошел в анналы отечественной истории психологии в силу несоответствия его мето-

логических предпочтений той методологии и идеологии, на которых строилась российская наука XX в. (Mironenko, 2021). Написанные им книги можно найти лишь в отделах редкой старой книги центральных библиотек, где они нечасто бывают востребованы. В советской истории психологии наиболее содержательное упоминание о его работах можно встретить в монографии Будиловой (1960), когда она пишет о борьбе идеализма и материализма в дореволюционной российской психологии. Монография, посвященная Владиславлеву, была написана В. В. Большаковой (1997), однако книга издана тиражом 500 экземпляров в Нижнем Новгороде и сегодня труднодоступна.

Владиславлев был интроспекционистом. Он использовал и развивал метод интроспекции, который был ведущим в период «традиционной» психологии (от Декарта до Вундта). «Традиционная» психология была уничтожена бурей великого «Кризиса Психологии» на рубеже XIX–XX столетий, в ходе которого в российской науке укрепилась и в дальнейшем в советский период получила статус парадигмы методология, основанная на примате экспериментального метода. Интроспекция получила клеймо «ненаучного» метода, и эхо этой стигматизации до сих пор можно услышать в аудиториях университетов.

Историю, в том числе историю науки, как известно, пишут победители. Поэтому на каждом витке развития история переписывается, и здесь возникает возможность восстановить историческую справедливость по отношению к побежденным на предшествующем этапе.

В последние десятилетия XX в. в методологии психологии, как и в общей методологии науки, произошли существенные изменения. Стала очевидной культурная обусловленность и относительность научных идеалов и норм, выросло влияние «гуманитарной» парадигмы, ширится применение нарративных подходов. Современный этап развития науки с его постнеклассической рациональностью (Степин, 1989) и деколониальным поворотом (Мироненко, 2019) призван если не пересмотреть требования к определению границ научности метода, то, по крайней мере, отрефлексировать относительность этих границ.

В основе научной картины мира того или иного общества лежит в первую очередь совокупность факторов конкретной исторической эпохи и ее культурных характеристик. Как отмечал еще П. Фейерабенд в своей знаменитой работе «Против метода», «легитимность» того или иного набора практик и признание за ними статуса научных сводится к негласной конвенции ученых, принадлежащих конкретному сообществу и живущих в конкретную историческую эпоху, что ограничивает наши возможности в том, чтобы дать универсальное определение тому,

чем все-таки является научный метод. Особенно остро вопрос демаркации научного знания и признания теми или иными способами его получения статуса, встает, когда речь идет о том, что принято называть гуманитарными науками: в частности, это касается обозначившейся еще в середине XIX в. дискуссии о необходимости выстраивать основания так называемых наук о человеке подобно естественным наукам. С течением времени проблема демаркации считающихся допустимыми для получения научного знания методов в гуманитарных науках не становится менее актуальной. Вопросов к методам условно естественных наук всегда оказывается меньше, хотя признание за ними статуса научных является таким же проявлением совокупности культурных установок в отношении науки как социального института и того, чем является в данном обществе знание как таковое. Характерно, что часто те методы, которые когда-то широко использовались в естественно-научных исследованиях, всего через несколько поколений ученых маргинализировались и практически перестали считаться допустимыми для того, чтобы исследование претендовало на статус научного.

В свете новых веяний и методологических предпочтений в психологии представляется необходимым сегодня вспомнить и переосмыслить значимость вклада тех ученых, которые оказались незаслуженно забытыми, и тех методологических подходов и разработок, которые были заклеяны и отвергнуты на предшествующем этапе — возможно, несправедливо. В настоящей статье обсуждается вклад в психологическую науку М. И. Владиславлева, прежде всего разработка им методологии психологии, где ведущее место он отдавал методу интроспекции.

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ И ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ МИХАИЛА ИВАНОВИЧА ВЛАДИСЛАВЛЕВА

Сын сельского священника, Владиславлев окончил семинарию и был зачислен в Санкт-Петербургскую Духовную академию. Однако академию он не окончил, его жизненный выбор был иным: Владиславлев участвовал в конкурсе Санкт-Петербургского университета на получение гранта на обучение в Германии и получил этот грант. Во время стажировки в Германии в 1862–1863 гг. Михаил Иванович обучался в университетах Йены и Гёттингена, где он слушал лекции Куно Фишера, Рудольфа Германа Лотце и других известных немецких философов. По возвращении в Россию Владиславлев защищает магистерскую диссертацию «Современные направления в науке о душе», опубликованную впо-

следствии (Владиславлев, 1866), и приступает к преподаванию в Санкт-Петербургском университете, сначала как доцент, и скоро, в 1871 г., став ординарным профессором университета. В 1885–1887 гг. он занимал пост декана историко-философского факультета и с 1887 г. до своей смерти в 1900 г. — пост ректора. Его учениками были многие российские психологи и философы, такие как А. И. Введенский, Н. Я. Грот, Н. Н. Ланге и другие.

Владиславлев опубликовал перевод «Критики чистого разума» И. Канта, ряд монографий по логике и истории философии. Его психологические воззрения подробно изложены в трех томах общим объемом более полутора тысяч страниц (Владиславлев, 1866; 1879; 1881). Здесь представлена история психологии от древнейших времен, современные ему направления в психологической науке, а также его собственное целостное видение дисциплины: развернуто представлена методология психологии и содержательно охарактеризована общая структура психики и весь спектр психических явлений, психических процессов и свойств.

Центральное место в его системе занимает проблема воли, что дает основания характеризовать ее как «русский волюнтаризм» (Большакова, 1997). Именно воля рассматривается им как единственный источник всех видов активности индивида и определяет структуру и функции всех психических процессов и свойств. Владиславлев разработал многоуровневую классификацию волевых явлений и предложил их развернутую характеристику.

Человек от природы наделен инстинктивными влечениями человеческой души. Априорно ему присущи: 1) желание бытия, 2) нравственные принципы и стремления (Владиславлев, 1881. Т. 2. С. 450). Эти влечения рассматриваются как исходные для прижизненного формирования сложной многоуровневой системы влечений (умственных, эмоциональных, прямых влечений воли). Так, в аргументации Владиславлева влечение предшествует, например, эмоциям: не будь у человека желания жить, смерть не была бы ему страшна. Характеристики влечений человека определяют и индивидуальные особенности памяти, ума, воображения (анализу которого уделено существенное место) и других психических свойств, которые подробно анализируются Владиславлевым, с выделением типических вариантов. Воображение Владиславлев полагает одним из двух основных познавательных процессов (второй — рациональное познание, рефлексия).

Влечениям всех уровней присущи общие черты:

- причина их не осознаётся;
- они не сопровождаются ясным осознанием цели;

- они глубоки и сильны, человек не может отказаться от них, потому что именно они составляют природу его души.

Психологический анализ места и значения влечений как системообразующего фактора формирования и функционирования психики может представить интерес в контексте известных расхождений в оценке соотношения и динамики внешнего и внутреннего между А. Н. Леонтьевым и С. Л. Рубинштейном. Ряд положений, развиваемых Владиславлевым, здесь могут быть прямо противопоставлены концепции деятельности А. Н. Леонтьева.

Его психологическая теория имеет в своей основе своеобразную «философскую антропологию», во многом созвучную идеям русской духовно-нравственной философии его времени. Владиславлев утверждает, что человек — создание Творца и часть созданной им вселенной, которая строится на принципах гармонии. Каждому виду существ здесь предписано определенное место в общей иерархии: люди здесь находятся выше животных, над людьми же располагаются другие формы жизни, нам неизвестные. Владиславлев утверждает, что то, что нам они неизвестны, не дает оснований сомневаться в их существовании. Причиной нашего незнания может быть отсутствие у нас необходимых познавательных способностей. Так, пишет он, муравьи, возможно, не подозревают о существовании людей.

Как это типично для российской философской мысли в ее отличии от западной философии, человек в системе Владиславлева не выступает как самоценность, но является частью вселенской гармонии, место в которой и определяет его ценность и достоинство. Пространство этой вселенной определено категориями Добра и Зла, рациональное познание которых человеку недоступно и которые могут быть постигнуты только через посредство изначально присущего человеку «морального чувства», близкого по существу категорическому императиву И. Канта, философию которого Владиславлев хорошо знал и высоко ценил. «Моральные координаты» пространства вселенной определяют ценность человеческой жизни. Значимость добра и зла выше, чем сам человек, чем жизнь его близких, даже выше, чем человечество в целом. И только в этих координатах могут быть адекватно поняты и описаны смысл и логика человеческой жизни. Жизни индивида недостаточно для придания смысла бытию. Смысл человеческой жизни и устремления человеческой души не вмещаются в пространство жизни индивида и этим пространством не ограничиваются. Владиславлев утверждает, что существуют «инстинктивные влечения

человеческой души», предметы которых, цели этих базальных человеческих устремлений, выходят за пределы индивидуального человеческого существования. Человек стремится к познанию, добру и красоте. Но в земной жизни абсолютные познание, добро и красота недостижимы: «Повинуясь своим влечениям, мы идем по линии, которая заканчивается за сферой нашего существования» (Владиславлев, 1881. Т. 2. С. 337).

На полвека раньше З. Фрейда Владиславлев обращается к анализу бессознательного, неосознаваемого в человеческой психике. В отличие от Фрейда, Владиславлев постулирует в качестве основы бессознательного нравственное устремление к добру. Человек от природы добр, наделен инстинктом добра. Бессознательная воля — основа человеческого существования, ведет человеческую активность в правильном направлении, заданном ему «нравственным чувством». Если человек отклоняется от правильного пути, это происходит из-за того, что он совершает ошибки. Жизнь не проста, в ней возникают сложные коллизии и противоречия, которые приводят человека к ложным поступкам. В результате их совершения в человеке возникает своего рода «ложная личность», что становится источником внутренних противоречий и страданий.

Владиславлев прямо обращается к проблеме свободы воли человека и предлагает свое решение: сущность человека заложена Создателем, изменить ее человек не может, этим ограничена его свобода. Но и свобода Создателя ограничена — Создатель не может определять поступки человека. Человек свободен в своих поступках. Отсюда представление о совести и об ответственности человека. Таким образом, проблема человеческой свободы ставится Владиславлевым в традиции русской духовно-нравственной философии: как «свобода от собственных страстей», а не как свобода от внешнего принуждения и ограничений, «свобода для страстей», что характерно для западной научной мысли (Мироненко, 2019).

МЕТОДОЛОГИЯ ВЛАДИСЛАВЛЕВА

В трудах Владиславлева существенное место уделяется развитию методологии психологии. В своей фундаментальной двухтомной работе «Исследования основных явлений душевной жизни» М. И. Владиславлев подробно останавливается на проблеме метода. В первую очередь его интересует общепсихологический вопрос об основных путях познания, которые доступны ученому, в качестве которых он выделяет два спо-

соба — наблюдение и опыт (эксперимент). Владиславлев противопоставляет эти два источника получения сведений для дальнейших теоретических построений ученого в том смысле, что наблюдение есть «умственное следование за фактами в том виде, в каком представляет их нам природа» (Владиславлев, 1881. Т. 1. С. 6), в то время как эксперимент он называет искусственным произведением факта в соответствии с целями исследователя. Отмечая важную для своего времени тенденцию к внедрению в психологию эксперимента как способа получения знания, со всеми возможностями, которые открывает для психологии его применение, Владиславлев все же придает особое внимание методу наблюдения и, в частности, самонаблюдения и называет его «краеугольным камнем, на котором зиждется все здание Психологии» (Там же. С. 7). Это обосновывается тем, что, во-первых, использование других научных методов в конечном счете опосредуется самонаблюдением: «...если мы что-нибудь понимаем в наблюдении над другими людьми и животными, то лишь благодаря внутреннему опыту» (Там же. С. 8). Основанием для понимания сущности того или иного психического феномена становится именно наше знание, чувствование того, как это явление происходит в нашем собственном случае, в нас самих: «Понятна нам духовная жизнь других людей и животных только через самонаблюдение... Видя внешние выражения на лице, в глазах, телодвижениях другого человека, мы по аналогии делаем заключение о его состоянии» (Там же. С. 8). «Кому какое-либо душевное состояние не дано в нем, тот ни из каких других источников не пополнит своего знания. Слепорожденный и глухонемой не могут в своем внутреннем опыте ознакомиться с цветами и тонами...» (Там же. С. 7).

Во-вторых, по мнению Владиславлева, примеры анализа психической жизни животных в истории психологии показывают, что нам доступны лишь рассуждения в форме построения аналогий с человеком (где одни исследователи идут дальше, акцентируя внимание на элементах, указывающих на подобие животного и человека, другие остерегаются проводить прямые параллели), тогда как с помощью еще каких бы то ни было методов исследования, так или иначе сводящихся к «внешнему» наблюдению, нам доступно лишь наблюдение за их движениями, но не то, что можно охарактеризовать как душевную жизнь.

Интересно, что, говоря об истории зоопсихологических взглядов, Владиславлев подчеркивает, что теоретические конструкции, строящиеся вокруг наличия чего-то подобного человеческой душе и духовной жизни у животных, в разные исторические эпохи были абсолютно различны. Таким образом, мы видим в его концепции не только зачатки

осознания культурно-исторической природы психики человека, но и конкретно — культурной обусловленности научного познания, понимания науки как культурно обусловленного явления. В этом отношении Михаил Иванович существенно опередил свое время и уже близок к идеологии постнеклассической науки.

Обращение к своему внутреннему опыту Владиславлев считает практически единственным легитимным, хотя и, конечно, небезупречным, источником психологического знания. Утверждая значение метода наблюдения и самонаблюдения для психологической науки, Владиславлев не упускает из виду и его очевидные недостатки и трудности и предлагает методические приемы для их минимизации. Так, рассуждая о сложностях применения метода самонаблюдения в актуальном течении времени, Владиславлев отмечает, что наблюдатель, являющийся одновременно и объектом, и субъектом исследования, непременно потеряет возможность наблюдать феномен в «чистом» виде: как только внимание обращается на течение процесса, т.е. концентрируется на нем, это сразу же нарушает естественное течение данного процесса. Поэтому Владиславлев предлагает использовать то, что он называет «косвенным» самонаблюдением, а именно самонаблюдение по воспоминаниям. При этом Владиславлев отмечает, что качество получаемой информации не всегда может быть ценно для исследователя и зависит в первую очередь от характеристик респондентов, в связи с чем предлагает «обращаться прежде всего к хорошим и образованным знакомым, характеру которых и способности отвечать можно доверять, или таким лицам, которые вообще, по своему характеру и положению, могут понять и оценить научную цель» (Там же. С. 16), — иными словами, рекомендует использовать экспертов.

Михаил Иванович предлагает несколько правил, которыми можно руководствоваться, чтобы получить ценную исследовательскую информацию при использовании опыта самонаблюдений респондентов: вопросы, задаваемые им, не должны быть слишком общими и неопределенными; они должны быть ясными для респондента; необходима апробация вопросов на экспериментальной выборке перед тем, как задать их целевой аудитории; стоит составить несколько вопросов по поводу одного и того же состояния или феномена в разных условиях. Он также обращает внимание и на этическую сторону исследования и пишет, что не стоит утомлять испытуемого большим количеством вопросов, а также помнить, что «бесцельное и, главное, недобросовестное расспрашивание... может без нужды беспокоить серьезных людей» (Там же. С. 16).

В качестве источников психологического познания Владиславлев также рассматривает и анализирует искусство и язык. В отношении искусства он пишет: «Поэзия есть нечто вроде второго мира психических фактов, постигнутых по воображению» (Там же. С. 19). Однако искусство следует рассматривать лишь как сырой материал для психологического анализа.

Язык Владиславлев рассматривает как сокровищницу психологических наблюдений, где народом аккумулировано в словах глубокое понимание сложных душевных состояний. Он предложил ряд методических приемов для использования языка в психологии. Прежде всего, в фокусе его интересов лексикон, словарь языка. Владиславлев пишет, что пересмотр по лексиконам всех слов, имеющих психологическое значение, поможет обнаружить множество психических явлений, не упоминающихся в психологической науке, что обогатит психологию и будет дорогой к новым обобщениям. Сравнительный анализ понятий в разных языках он полагает важным путем к пониманию психологических особенностей народа. Синтаксический материал он называет труднейшим для исследования. Формы и обороты речи здесь выражают оттенки душевных состояний.

В качестве ответа тем, кто придерживается мнения, что психология должна пойти по пути естественных наук и, только полностью интегрировав метод эксперимента, сможет считаться сферой научного знания, Владиславлев указывает и на ограничения экспериментального метода, связанные с особым предметом психологической науки: «Опыт имеет то первое преимущество перед наблюдением, что он дает возможность умножать количество фактов. Но умножать их по произволу возможно лишь в том случае, когда мы вполне распоряжаемся ими и можем искусственно воспроизводить их. В таком ли мы положении относительно душевных явлений?» (Там же. С. 12). Отвечая на этот вопрос, Владиславлев, во-первых, указывает на этическую сторону применения некоторых научных методов — в частности, например, на то, что для «чистоты» некоторых экспериментов нам неизбежно пришлось бы пожертвовать жизнью, умственным и физическим здоровьем испытуемых; во-вторых, он справедливо отмечает, что некоторые факты психической жизни не могут быть воспроизведены произвольно, так как попросту не поддаются контролю — например, сильные чувства, реакции и т.д., а именно они в конечном счете и являются важным объектом интереса психолога. Главное же возражение состоит в самой природе психического: «...сложность душевных явлений такова, что, если бы эксперимент и был реально приложен к ним, мы столь же мало знали

о явлениях и после эксперимента, как до него. Мысль может возникать путем логическим, через ассоциацию, вследствие волнений, по поводу желаний; одно и то же явление возникает вследствие многих причин, как над ним экспериментировать?» (Там же. С. 13).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Имя Владиславлева малоизвестно современным российским психологам. Его методология и теория были отвергнуты и забыты в русле парадигмы, доминировавшей в российской психологии XX в. В свете сложившейся в XX в. традиции рассмотрения ведущего в его методологии метода интроспекции как чего-то отжившего и стигматизации самого понятия в современной психологии оно практически не употребляется, хотя содержательный анализ многих современных постнеклассических методологических подходов позволяет усмотреть в них обращение к тем или иным вариантам интроспекции.

Формы и методы интроспекции весьма различны. Как справедливо отмечает В. А. Мазиллов, «...было бы абсолютно неверно считать, что интроспекция представляет собой что-то однородное, единое» (Мазиллов, 2007. С. 61). Время появления и расцвета метода интроспекции в психологии ассоциируется с периодом становления психологии как области научного знания в XVIII–XIX вв. Более того, как пишет Ю. Б. Гиппенрейтер, когда-то «в психологии сознания метод интроспекции (букв. «смотрения внутрь») был признан не только главным, но и единственным методом психологии» (Гиппенрейтер, 2002. С. 24).

В работах историков XX в. интроспекция упоминается в основном в связи с определенным этапом в развитии психологической науки и рассматривается даже как некий пережиток прошлого. Возрождение метода интроспекции — частный случай и показательный пример кризиса классической рациональности и перехода к новому, неклассическому этапу развития науки: идея монологичности знания уступила место идее диалогичности самого знания; познающий субъект претерпел децентрацию, а познаваемые объекты стали мыслиться в соответствии с принципом вероятностной и относительной организации. Основное представление классической философии науки — идея вневличного естественного порядка, бесконечной причинной цепи, которая может быть постигнута рациональным образом, и идея о том, что законы объективного мира могут быть познаны путем приобщения к точке универсального наблюдения, — были подвергнуты критике и перестали восприниматься как единственно возможные. Знакомство

с разработками интроспекционистов, как представляется, будет весьма полезным современным исследователям, возможно, послужит развитию методологии психологии на ее новом этапе.

Сегодня открывается значимость вклада Владиславлева в психологическую науку. Его методологические принципы и приемы созвучны постнеклассическому повороту в нашей науке, а полторы тысячи страниц глубокого и содержательного анализа психических явлений, нетривиальных замечаний и наблюдений, как представляется нам, будут интересны современным коллегам и обогатят наше понимание психического.

БЛАГОДАРНОСТИ

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 20-013-00260 «Национальные и локальные школы психологии в контексте глобальных социально-культурных трендов: проблемы и перспективы».

Автор благодарит В. А. Рафикову, аспиранта СПбГУ, за помощь в сборе и подготовке материалов к печати.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Большакова В. В. Очерки истории русской психологии (XIX — начало XX века). Ч. 2: Русский волюнтаризм: М. И. Владиславлев. Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 1997.

Будилова Е. А. Борьба материализма и идеализма в русской психологической науке. Вторая половина XIX — начало XX века. М.: Изд-во АН СССР, 1960.

Владиславлев М. И. Современные направления в науке о душе. СПб.: Тип. Н. Тиблен и К (Н. Нехлюдова), 1866.

Владиславлев М. И. Лекции по психологии. СПб.: Тип. Пазовского, 1879.

Владиславлев М. И. Психология: исследования основных явлений душевной жизни: В 2 т. СПб.: Тип. В. Безобразова, 1881.

Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо; Юрайт, 2002.

Мазиллов В. А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 1. С. 61–85.

Мироненко И. А. Биосоциальная проблема и становление глобальной психологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2019.

Степин В. С. Научное познание и ценности техногенной цивилизации // Вопросы философии. 1989. № 10. С. 3–18.

Mironenko I. A. A Forgotten Name in the History of Russian Psychology: Mikhail Ivanovich Vladislavlev // European Yearbook for the History of Psychology (EYHP). 2021. Vol. 7. P. 225–239.

В. М. БЕХТЕРЕВ О ЛИЧНОСТИ, ЕЕ РАЗВИТИИ И ЗДОРОВЬЕ

Впервые опубликовано: Даниленко О. И. В. М. Бехтерев о личности, ее развитии и здоровье // Бехтерев и современная психология человечности: Сборник статей Международной научно-практической конференции. 10–12 сентября 2015 г. Казань: Отечество, 2015. С. 308–315.

Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ № 13-06-00638а «Ценностные ориентации личности в историко-психологическом и когнитивном контекстах»

Аннотация. В статье анализируются взгляды Бехтерева на личность, проблемы ее развития и здоровья. В качестве сущностной характеристики личности Бехтерев выделяет ее 309 самостоятельность как активное отношение к окружающему миру, основанное на индивидуальной переработке внешних воздействий. Это сближает бехтеревскую трактовку личности с представлением о человеке как субъекте своей жизни и индивидуальности. Рассматриваются взгляды Бехтерева на условия, способствующие развитию личности и ее здоровью, а также представляющие реальные угрозы личности. Показан гуманистический смысл концепции Бехтерева.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, развитие, субъект жизни, самостоятельность, здоровье, социально-культурные условия развития личности.

В основе работы В. М. Бехтерева «Личность и условия ее развития и здоровья» лежит речь, произнесенная им 4 сентября 1905 г. на II Съезде русских психиатров в Киеве. В ней Бехтерев предстает в трех ипостасях: врача, психолога и гражданина. Формулируя свое представление о личности и условиях ее развития, Бехтерев выступает как психолог. Как врач, он рассматривает факторы, препятствующие развитию личности и разрушающие сформировавшуюся личность. Как гражданин, дает оценку обстоятельствам, влияющим на развитие, физическое и психическое здоровье личности.

Здесь мы остановимся на некоторых идеях, сформулированных в данной работе и не утративших своей научной и общегражданской актуальности. Представляя разные понимания личности, сложившиеся к тому времени в психологии, Бехтерев дает собственное определение: «Личность с объективной точки зрения есть психический индивид со всеми его самобытными особенностями — индивид, представляющийся самостоятельным существом по отношению к окружающим внешним условиям» (Бехтерев, 1997. С. 100). Говоря о лич-

ности, Бехтерев упоминает о физических характеристиках человека, о его взаимодействии с социальным окружением, о деятельности как условии полноценного существования. Такое понимание личности близко по содержанию к трактовке индивидуальности у Б. Г. Ананьева: «...Единичный человек как индивидуальность может быть понят лишь как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Иначе говоря, индивидуальность можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека» (Ананьев, 1968. С. 334).

Главное, что отличает личность в концепции Бехтерева, — ее самодеятельность, которая проявляется в индивидуальном отношении к окружающим условиям, основанном на самостоятельной переработке внешних воздействий и деятельности. Заметим, что слова с корнем «само...» («самостоятельность», «самообладание» и др.) чаще всего используются Бехтеревым при описании личности. Именно эти качества являются проявлением сущностной характеристики личности — самодеятельности.

«Умственный кругозор представляется неодинаковым между лицами различно образованными, но ни один из них не теряет права на признание в нем личности, если только он проявляет в той или другой мере свое индивидуальное отношение к окружающим условиям, представляясь самодеятельным существом. Только утрата этой самодеятельности делает человека вполне безличным; при слабом же проявлении самодеятельности мы можем говорить о слабо развитой или пассивной личности» (Бехтерев, 1997. С. 100). В таком подходе очевидно сходство бехтеревской концепции личности с взглядом на человека как субъекта жизни. Субъектность означает способность человека быть иницилирующим началом своих взаимоотношений с миром, создавать условия развития и преодоления деформаций собственной личности (Анцыферова, 2000. С. 29–30).

Представление о человеке как субъекте своей жизни явно или неявно присутствует в теориях личности, созданных западными психологами в XX в. В отечественной психологии субъектный подход, основанный С. Л. Рубинштейном, активно разрабатывается в последние десятилетия (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, Л. И. Анцыферова, Н. В. Гришина и др.). Е. А. Сергиенко видит ценность категории субъекта в том, что она позволяет обратиться к целостному изучению человека, объединив различные его характеристики в единую интегративную

индивидуальность и исследовать его сознание и поведение как опосредованные его собственным выбором (Сергиенко, 2009. С. 63–64).

Обратим внимание на то, что у Бехтерева концепция личности имплицитно содержит в себе признание благотворности развития человека как индивида, способного самостоятельно размышлять и принимать решения относительно собственной жизни. В его взглядах прослеживается философская традиция гуманизма; они близки к тем, что позднее развивали представители гуманистической психологии.

Что способствует и что препятствует развитию личности? Отвечая на этот вопрос, Бехтерев говорит о внутренних предпосылках человека (телесных и психических) и о тех внешних обстоятельствах, которые эти предпосылки создают. Он рассматривает широкий круг таких обстоятельств — от климатических особенностей до характеристик общественной жизни. Особое внимание Бехтерев уделяет социально-культурным предпосылкам развития личности. Таким образом, в его работе реализован подход, который позже получил развитие в рамках культурной психологии (Р. Шведер, М. Коул и др.). Бехтерев жестко критикует сложившиеся к тому времени экономические, социальные и культурные условия российской действительности, показывая, что они препятствуют развитию личности у людей, принадлежащих к разным слоям населения.

Будучи врачом, Бехтерев большое внимание уделяет телесному состоянию человека: «...Только гармоническое развитие тела и духа обеспечивает правильное совершенствование личности» (Бехтерев, 1997. С. 112). Значительная часть населения страдает от недостаточного питания. В качестве следствий хронического недоедания Бехтерев называет ослабление умственной работоспособности, апатию и недостаток воли, беспечность, равнодушие к личным и общественным делам. Причиной физического неблагополучия, пагубно отражающегося на развитии личности, являются также негигиенические условия труда и переутомление работников. Чрезвычайно разрушителен для личности развившийся в обществе алкоголизм и «интеллектуальные яды» — опиум, морфин, эфир (Там же. С. 114–116).

Другим важным условием развития личности, по мнению Бехтерева, является воспитание и образование. Воспитанием, которое особенно важно в дошкольном возрасте, «закладываются основы большей или меньшей самостоятельности личности, что имеет существенное значение для ее дальнейшей судьбы» (Там же. С. 116), в то же время на воспитание в этом смысле обращают мало внимания. Резко критикует Бехтерев сложившуюся к тому времени систему образования.

Загромождая голову знаниями, подчас совершенно ненужными, учебные заведения мало заботятся о «развитии критики и самостоятельного мышления, которые составляют истинный залог самостоятельного развития личности» (Там же. С. 117). Более того, система образования служит охранительной политике и «стремится подавить всякий проблеск инициативы и самостоятельности в учениках и ... создать вместо самостоятельных, хорошо подготовленных к жизни личностей покорных приниженных слуг общего режима, лишенных всякой духовной самостоятельности» (Там же. С. 118).

Бехтерев говорит также о факте безграмотности 73% населения России, видя в этом проявление определенной тенденции: «Полагали, что просвещение масс может быть излишним и даже вредным с общегосударственной точки зрения» (Там же. С. 119). Безграмотность он называет умственной слепотой, ограничивающей кругозор человека, препятствующей умственному развитию и самостоятельности.

Наконец, важным фактором развития личности является ее общественная деятельность: «Где нет общественной деятельности, там нет и полного развития личности...» (Там же. С. 121). Бехтерев перечисляет отрицательные последствия отсутствия общественной деятельности в форме самоуправления: праздность и бездеятельность (преимущественно в более обеспеченных классах общества), которая приводит к понижению умственной работоспособности и «недостаточному усовершенствованию нервно-психических механизмов»; «порабощение духа, в котором уже нельзя найти следов здоровой критики, свободного полета мысли и стойкости убеждений»; утрата чувства чести и личного достоинства, «обеспечивающие человека от нравственной гибели».

Выступая как гражданин, Бехтерев приводит многочисленные аргументы, свидетельствующие о негативных последствиях неразвитости личности для страны: устаревшей системе сельского хозяйства, отсталости в различных отраслях индустрии, военных поражениях. «Умопомрачительная» политика государства, отрицающего пользу образования для народа, приводит к тому, что в народе легко прививаются «самые уродливые взгляды и учения религиозного и социального характера. Развиваясь, благодаря сужению умственного кругозора и известному легковерию, свойственному всякой недоразвитой личности, эти учения распространяются иногда даже в форме своего рода психических эпидемий, приводя к развитию странных и грубых по своему характеру понятий и к не менее грубым и опасным анти-социальным действиям...» (Там же. С. 120–121).

Как врач и психолог, Бехтерев озабочен состоянием психики населения России. Обратим внимание на то, что он рассматривает два варианта психологического неблагополучия. Недостаточное развитие личности выражается в ее пассивности. В том же случае, если развитая личность попадает в условия, когда ее самостоятельные проявления подавляются, последствия еще более печальны: «подавление личности в особенности при ее природной или приобретенной неустойчивости... приводит нередко к развитию астенической реакции, заканчивающейся весьма нередко самоуничтожением в виде той или другой формы самоубийства или же болезненным состоянием в виде тяжелых форм неврастения и других общих неврозов и даже психических расстройств; в слабых же натурах приводит к развитию лести, приниженности и к более или менее полному обезличению» (Там же. С. 107).

Что же обеспечивает, по мнению Бехтерева, нормальное развитие личности, предохраняющее от развития психической болезни? Это улучшение условий труда, проведение санитарных мероприятий, улучшение питания, экономическое благополучие, обеспечение правопорядка. Для совершенствования внутреннего мира личности необходимо правильное воспитание и обучение: «Прежде всего здесь нужно иметь в виду при соблюдении физической и умственной гигиены, постепенное приучение к физическому и умственному труду, развитие самостоятельного мышления с широким мирозерцанием и стойкость характера» (Там же. С. 125).

Проблема здоровой личности (представленная в разных концепциях как проблема зрелой личности, психологического здоровья, личностного здоровья, душевного здоровья и пр.) была предметом пристального внимания многих ученых и практиков XX в. (Концепт душевного здоровья..., 2014). В произнесенной более ста лет назад речи Бехтерева мы находим идеи и подходы, которые не утратили своей актуальности и эвристической значимости и в наши дни. Особую ценность концепции Бехтерева придает ее гуманистическая направленность, признание неоспоримого достоинства личности как самоопределяющегося субъекта, способного к интеллектуальному и нравственному развитию, выявление реальных угроз для здоровья личности и предпосылок ее полноценного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.

Анцыферова Л. И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблемы субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиковой. М.: Академический проект, 2000. С. 13–27.

Бехтерев В. М. Личность и условия ее развития и здоровья // Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека / Под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. С. 97–136.

Концепт душевного здоровья в человекознании / Отв. ред. О. И. Даниленко. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2014. 372 с.

Сергиенко Е. А. Ценность категории «субъект» для психологии и некоторые дискуссионные вопросы ее разработки // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. С. 62–82.

ИДЕИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА В РАБОТАХ Б. Г. АНАНЬЕВА

Впервые опубликовано: *Мироненко И. А.* Идеи самодетерминации развития человека в работах Б. Г. Ананьева // Биосоциальная проблема и становление глобальной психологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2019. 406 с. С. 73–86.

Аннотация. На примере теоретической модели Б. Г. Ананьева «Индивид — субъект — личность — индивидуальность», а также его трехкомпонентной теоретической модели развития психических функций (функциональные — операциональные — мотивационные компоненты), рассмотрены представления Б. Г. Ананьева о природе человека и механизмах его развития. Определены особенности подхода Ананьева к проблеме человека, как характеризующие в целом субъектно-деятельностный подход и специфичные в целом для российской традиции в общей психологии, так и уникальные для подхода Б. Г. Ананьева. Подчеркнута значимость идеи индивидуализации развития для решения насущных проблем современности и актуальных дискуссий как в отечественной, так и в мировой психологической науке. Показано, что идея целостной индивидуальности в трактовке Ананьева — отнюдь не только декларация особой ценности каждого человека в его уникальности. В теории Б. Г. Ананьева речь идет о возможности особого типа индивидуального развития, фактически, самотворения человека, включая изменение его биологии в целостной структуре индивидуальности, при условии, что развитие направляется сильным мотивационным комплексом.

Ключевые слова: Б. Г. Ананьев, теория индивидуальности, индивидуализация развития, индивид, личность, субъект.

Диалектическое понимание природы человека ярко воплощено в трудах Б. Г. Ананьева (подробнее о нем см.: Головей и др., 2017a, 2017b; Журавлев, Кольцова, 2008; Логинова, 2016). Сегодня представляется недостаточно раскрытым тот потенциал, которым методология Ананьева обладает для решения насущных вопросов современного развития как отечественной, так и мировой психологической науки в целом (см., например: Методология комплексного..., 2008; Развитие психологии..., 2012. Ч. 1, 2; и др.). Не следует рассматривать работы Ананьева как музейный экспонат, утративший применение в реальной жизни. Значение и смысл его работ не сводятся к тому, что он изучал человека в его онтогенезе, проводил лонгитюды и сопоставлял возрастные срезы. Не сводится и к тому, что он исследовал взаимосвязь индивидуальных и социально-психологических характеристик, применял

так называемый *комплексный подход*. В его работах есть потенциал для новых прочтений и интерпретаций, актуальных сегодня.

Усвоение методологии Б.Г.Ананьева может существенно помочь прежде всего в решении насущной задачи современного периода в развитии российской психологии — *задачи самоопределения* отечественной психологии в контексте мировой психологической науки, что должно стать основой интеграции отечественной теории и методологии в мировую науку. Во-первых, в этой методологии ярко воплотились специфические особенности отечественной психологической школы, отличающие отечественную психологию от других направлений мировой науки, составляющие ее своеобразие. Во-вторых, методология Б.Г.Ананьева в максимальной степени обращена как раз к тем задачам, которые актуальны для мировой науки. Более того, в трудах Б.Г.Ананьева предлагаются конструктивные подходы к решению вопросов, широко обсуждаемых в современной зарубежной психологии.

Возможно, именно полемически заостренный, «неудобный» для подстройки под чужой лад, под логику популярных зарубежных концепций характер положений Б.Г.Ананьева является причиной того, что в современной российской науке наряду с достаточно частым упоминанием имени, работы его цитируются мало, а пересказ их содержания изобилует грубыми искажениями. Искажения эти часто преследуют «благую», с точки зрения тех, кто их вносит, цель: пригладить острые углы, замаскировать противоречия, в которые положения Ананьева вступают с другими теориями. В то же время Ананьев последовательно парадоксален — в плане соединения социоцентризма и естественнонаучности — и полемичен. Так, в широко используемом сегодня учебнике (Маклаков, 2000) в структурную схему личности, прямо приписываемую автором Ананьеву, включен темперамент, который он относил к другой подструктуре человека — к индивиду. Таким образом, оказывается искаженной основная идея ученого: индивид и личность «встречаются» только через посредство индивидуальности.

В работах Ананьева *идеи самодетерминации*, заложенные в субъектном подходе и культурно-исторической теории, были реализованы в русле каузального естественно-научного подхода и воплощены в широкомасштабных эмпирических исследованиях, доказывающих самодетерминацию на уровне самого субстрата человеческой психики, на уровне телесных психофизиологических механизмов. В этом направлении Ананьев развил идеи Л. С. Выготского, не нашедшие воплощения в развитии школы А. Н. Леонтьева. Так, П. Я. Гальперин, вспоминая харьковский период своей деятельности, подчеркивал, что учение

о предметной деятельности «привело к существенному изменению в акценте исследований — Л. С. Выготский подчеркивал влияние высших психических функций на развитие низших психических функций и практической деятельности ребенка, а А. Н. Леонтьев подчеркивал ведущую роль внешней, предметной деятельности в развитии психической деятельности, в развитии сознания» (Гальперин, 1983. С. 241).

Главу о влиянии жизненного пути человека на его онтогенетическую эволюцию в книге «Человек как предмет познания» Ананьев начинает с цитаты из Л. С. Выготского: «Новая генетическая психология исходит, как писал Л. С. Выготский, из понимания психического развития как диалектического единства двух принципиально различных рядов и основную задачу исследования видит в адекватном изучении каждой возрастной ступени. Одним из этих рядов, по его определению, является натуральный ряд развития, другим — культурное или социальное развитие. Особенно важно изучение законов “сплетения” обоих рядов развития на каждой возрастной ступени, поскольку феноменальная картина развития, свидетельствующая о таком сплетении, описана достаточно выразительно» (Ананьев, 2001. С. 93).

Человек, в понимании Ананьева, является продуктом индивидуально-психического развития, в котором он выступает в трех диаметрально разведенных планах:

- онтогенетической эволюции психофизиологических функций индивида,
- жизненного пути человека — истории личности,
- становления деятельности и истории развития человека как субъекта труда, познания и общения.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА КАК ИНДИВИДА

Б. Г. Ананьев выделяет два класса *первичных* индивидуальных свойств:

- а) возрастно-половые свойства,
- б) индивидуально-типические свойства.

К последним относятся конституциональные особенности (телосложение и биохимическая индивидуальность), нейродинамические свойства мозга, особенности функциональной геометрии больших полушарий (симметрии — асимметрии парных рецепторов и эффикторов).

Взаимодействие первичных свойств определяет *вторичные* индивидуальные свойства:

- а) динамику психофизиологических функций,
- б) структуру органических потребностей.

Высшая интеграция индивидуальных свойств представлена в *темпераменте и задатках*.

Основная форма развития индивидуальных свойств — онтогенетическая эволюция, которая осуществляется по определенной филогенетической (видовой) программе. Данная программа не остается неизменной, но постоянно модифицируется под воздействием фактора индивидуальной изменчивости, диапазон которой непрерывно растет как в процессе социальной истории человечества, так и в процессе индивидуального онтогенеза как результат активного воздействия социальных свойств личности на характеристики индивида.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА КАК ЛИЧНОСТИ

Исходным моментом структурно-динамических свойств личности является ее *статус* в обществе, т.е. особенности ее экономического, правового, политического положения, и статус общности (группы, субкультуры), в которой складывается и формируется данная личность. На основе статуса строятся в процессе воспитания системы *общественных функций — ролей и целей и ценностных ориентаций*.

Первичные личностные свойства — статус, роли и ценностные ориентации — складываются вначале как бы вовне личности, в системе ее взаимодействия с социальным окружением, и интериоризуются в процессе социализации. На основе первичных личностных свойств формируются *вторичные — мотивация и структура общественного поведения*.

Высшая интеграция личностных свойств — *характер* человека и его *склонности*. Основная форма развития личности — жизненный путь человека, его социальная биография.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧЕЛОВЕКА КАК СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Исходными характеристиками человека в этой сфере являются *сознание* (как отражение объективной действительности) и *деятельность* (как преобразование действительности). Характеристиками человека как субъекта служат не только его свойства, но и знания, умения, а также технические средства труда. Высшей интеграцией субъектных свойств является творчество человека, а наиболее обобщен-

ными эффектами (вместе с тем потенциалами) — способности и талант. Основная форма развития субъектных свойств — история производственной деятельности человека в обществе, начиная с ранних стадий подготовки и обучения.

Центральное место в концепции Б.Г. Ананьева занимает понятие *индивидуальности*. В научном сообществе за его учением закрепилось название «теория индивидуальности». Индивидуальность, по Ананьеву, — это не просто индивидуальное своеобразие, уникальность личности, отличие человека от других. Б.Г. Ананьев называет индивидуальностью целостное единство всех уровней организации человека, которое является результатом слияния натурального и культурного развития человека. Можно согласиться с теми, кто возводит это, говоря о научных представлениях Ананьева, в реализацию *принципа целостности* (см., например: Головей, Журавлев, 2017; и др.). Индивидуальность придает личности свойство целостности, обеспечивает саморегуляцию и стабилизацию психофизиологических функций, взаимосвязь тенденций и потенций человека. К проявлениям индивидуальности относятся самосознание, Я-концепция, индивидуальный стиль деятельности.

Различия в содержании понятий *индивид*, *личность*, *субъект деятельности* в данной концепции полемически заострены путем очевидного сужения значений понятий с целью показать, что процесс человеческого развития построен на взаимодействии различных, не слитых по своей природе начал. Единого закона человеческого развития ни в природе, ни в культуре — нигде вне самого человека — просто нет, есть ряд относительно независимых факторов, влияние которых опосредуется и интегрируется индивидуальностью человека. Именно индивидуальность определяет вектор, путь и направление человеческого развития. Индивидуальность изначально присутствует и проявляет себя, преломляя и соединяя биологическую программу, социально определяемую программу развития личности и программу становления субъекта деятельности, которая заложена в орудийно-деятельностных компонентах воспитания. В зрелом возрасте фактор индивидуальности становится доминирующим.

Легко заметить, что в данной концепции для подструктур индивида, личности, субъекта исходными являются не психологические категории. Ананьев выводит подструктуру индивида из биологических свойств человека, личность — из конкретных социальных характеристик, субъекта — из материальной базы, орудий, созданных цивилизацией. Вид, социум, цивилизация как бы прорастают в человека, формируя

его психику, каждый в соответствии со своими законами. И только индивидуальность по своей природе представляет собой явление психическое — таким образом, психическое составляет интегрирующую основу и ядро, вектор и закон развития человека.

Человек в теории Ананьева выступает, во-первых, как исторически конкретный тип, специфический по своей психической организации в различные моменты истории, во-вторых, как самодетерминирующий творец самого себя. От самодетерминации человека оказываются зависимыми не только *уровень* достигаемого развития (что является обычным для западных концепций), но и *направление* развития.

Специфика подхода к личности Б. Г. Ананьева заключалась во включении ее в широкий антропологический контекст, контекст человекознания (подробнее см.: Методология комплексного..., 2008; и др.), поэтому его заслуга связана прежде всего со смелостью включения психологии в систему наук о человеке, с возвращением психологии целого комплекса связей, не учитываемых до этого при анализе личности. Здесь проявляются в единстве и собственно антропологический, и исторический, и онтогенетический, и возрастной, и биографический аспекты рассмотрения проблемы личности.

Исследования школы Ананьева фокусировались на том влиянии, которое оказывает личность, ее жизненный путь, избираемые виды деятельности на процесс онтогенеза человека, что приводит к *индивидуализации онтогенеза*. В первую очередь изучалось онтогенетическое развитие психических процессов: сенсорных процессов, восприятия, памяти, внимания, мышления. Их развитие отслеживалось на протяжении жизни, включая в первую очередь период зрелости. Описаны поразительные эффекты индивидуализации онтогенеза психических функций, которые особенно выражены после достижения биологической зрелости (20–25 лет), когда, согласно данным психофизиологии, достигаются возрастные оптимумы в развитии данных функций. Таким образом, в школе Ананьева идеи *life-span human development* были развиты существенно раньше, чем в западном мейнстриме.

Эффекты индивидуализации онтогенеза особенно впечатляющи на примерах развития сенсорных функций, которые традиционно рассматриваются как «физиологическая периферия» личности. В 1960-е гг., когда проводились данные исследования в школе Ананьева, в мировой науке доминировало мнение, что пороги чувствительности имеют преимущественно врожденный характер и относительно независимы от личностных особенностей человека. Психология развития традиционно рассматривала онтогенез различных видов чувствительно-

сти, базируясь на усредненных данных физиологии сенсорных систем. В свете этих данных взрослость представляла как период относительной стабильности, за которым следует постепенное снижение функций. Уровень чувствительности рассматривался преимущественно как врожденная характеристика, в основе которой лежит строение рецептора. В психофизиологии сенсорных систем и в психологии были отмечены факты индивидуально-специфических изменений абсолютной и различительной чувствительности, но они рассматривались лишь как исключения из правил и не привлекали особого внимания. С позиций страстного спора с таким взглядом построена работа «Сенсорно-перцептивная организация человека»: «Широко распространенное... представление о том, что сенсорно-перцептивные процессы относятся к низшим психическим функциям, и, составляя как бы периферию субъекта, не входят в его основную структуру и индифферентны к личности, надо признать безнадежно устаревшим» (Ананьев, 1977. С. 51). Ананьев выдвигает принципиально иной подход: «Сенсорно-перцептивные процессы... относятся... к коренным феноменам жизнедеятельности, связанным с глубокими слоями целостной структуры человеческого развития личности... человеку в целом, как индивиду и личности, соответствует лишь сенсорно-перцептивная организация как *единая система всех без исключения модальностей*, включенная в свою очередь в общую структуру человеческого развития» (Там же. С. 51). Ананьев утверждал, что в процессе жизни личности все психофизиологические функции перестраиваются, так что мозг и человеческое тело в целом превращаются в целостную систему, обеспечивающую функционирование субъекта и соответствующую образу жизни личности. Структура и функции человеческого мозга, хотя и могут быть описаны физиологическими терминами, не могут быть адекватно поняты и описаны на уровне физиологии, так как они детерминированы социально. Так, архитектура не может быть описана в терминах строительных материалов.

В школе Ананьева исследовались сдвиги чувствительности, происходящие под воздействием объективных условий, прежде всего *феномены сенсбилизации* в области зрения, слуха, вкусовой чувствительности, обоняния и других модальностей. Эти феномены рассматривались как показатели возможности прижизненного развития чувствительности в зрелом возрасте. Как пишет Ананьев (1955), феномены сенсбилизации не укладываются в традиционные схемы физиологии рецепторов. Последовательное материалистическое объяснение их стало возможным на основе павловского учения об анализаторах и времен-

ных связях. Павловым открыта взаимозависимость этих двух основных механизмов нервной деятельности. Выработка условных рефлексов с того или иного анализатора изменяет его функциональное состояние в целом, от рецептора до мозга, т.е. уровень его чувствительности. Можно предположить, что зависимость анализаторов от механизма временных связей составляет закономерность, определяющую явления повышения чувствительности, или сенсibilизации.

Развитие условных рефлексов на сигналы, поступающие от анализатора, изменяет состояние последнего, т.е. уровень чувствительности, от рецепторного отдела до мозгового звена анализатора. Можно полагать, что такая зависимость функционирования анализаторов от условно-рефлекторной деятельности и определяет феномены сенсibilизации. Объяснение феноменов сенсibilизации требует исследования объективных условий, в которых действует закономерная связь анализаторов и условно-рефлекторной деятельности коры головного мозга человека.

Установлен ряд объективных условий, которые в эксперименте приводят к повышению чувствительности. Некоторые из них действуют очень эффективно, но лишь кратковременно и в определенных экспериментальных условиях. Давно известно, что повышение чувствительности анализаторов происходит в результате адаптации к актуальному уровню стимуляции, например адаптация к темноте повышает чувствительность зрительного анализатора. Однако в такой ситуации чувствительность повышается лишь на короткое время и лишь в условиях экспериментальной ситуации. Повышения чувствительности позволяют добиться фармакологические вещества, однако и их эффект недолговременен. Ананьева и его коллег интересовали случаи, когда повышение чувствительности становится устойчивым: «... Важно выделить из ряда объективных условий такие, которые носят жизненно необходимый характер и приобретают значение постоянно действующего фактора», — писал Ананьев в статье «Труд как важнейшее условие развития чувствительности» (Ананьев, 1955. С. 67). Он показывает, что имеется много научных данных о влиянии упражнения на повышение чувствительности. Эти факты вполне укладываются в указанное выше объяснение всех явлений такого рода: наличие глубокой взаимосвязи между двумя основными механизмами нервной деятельности — анализаторами и временными связями. Факты упражнения в различительной деятельности свидетельствуют о том, что выработка условных рефлексов с анализатора повышает его работоспособность, делает анализатор чувствительным к тем раздражителям, которые были до этого неощущаемыми или неразличаемыми.

Он ссылается на экспериментальные данные Б. М. Теплова, свидетельствующие о сдвигах звуковысотного различения под влиянием тренировки. Например, Тепловым был экспериментально получен сдвиг порога с 226 центов до 94 (Теплов, 1947). В области зрения влияние экспериментальной тренировки в условиях решения испытуемыми значимых для них задач показано в опытах Шварц (1954).

Получено многократное увеличение чувствительности по отношению к исходному уровню. Общим механизмом этих сдвигов чувствительности является образование новых систем условных рефлексов с того или иного анализатора.

Опыты с экспериментальной тренировкой чувствительности свидетельствуют об отсутствии строгих лимитов чувствительности и о больших возможностях ее повышения. Однако не менее важен вопрос и о тех условиях, которые превращают эти возможности в действительность. Имеются основания считать, что таким условием является трудовая деятельность человека. Так, Ананьев ссылается на исследования Селецкой, которая провела изучение влияния производственно-трудового опыта на изменение чувствительности. Она обнаружила значительное повышение по сравнению с обычным уровнем цветовой чувствительности у сталеваров в области некоторых коротковолновых раздражителей. По оттенкам воспринимаемого цвета сталевар составляет суждение о температуре стенки печи и соответственно регулирует ее температуру. Цветоразличение сталевара включено в его трудовую деятельность, приобретает для него важное значение. В данном случае влияет не только тренировка как таковая. Упражнение связано с предметом и орудиями труда, с общим целенаправленным характером трудового процесса. Селецкая показала, что у рабочих-шлифовщиков зрительная чувствительность развивается в области дифференцировки величин: по сравнению с обычным уровнем различительная чувствительность опытных шлифовщиков возрастает в 20 раз.

Описаны как многочисленные примеры общей задержки старения функций, используемых в процессе социально значимых видов деятельности, так и примеры специфического развития в соответствии с требованиями профессии. Например, исследовались особенности возрастной динамики слуховой чувствительности в зависимости от профессиональных занятий музыкой. Сравнивались пороги чувствительности у пианистов, скрипачей и людей, профессионально не занимающихся музыкой, в детском возрасте (учащиеся музыкальных школ по соответствующим специализациям и дети, не обучающиеся музыке) и у взрослых. Наряду с ожидаемым фактом лучшего слуха у музыкантов

во всех возрастных группах был обнаружен и яркий факт существенных различий слуха у пианистов и скрипачей. Тем и другим давалось стандартное тестовое задание установить тождество или различие по высоте пары звуков, следующих друг за другом. При выполнении стандартных проб значимых различий между результатами не было. Однако при сравнении звуков, различия между которыми составляли микроинтервалы, скрипачи существенно превосходили по точности ответов пианистов. Было предложено следующее объяснение этого факта. Пианист работает с дискретной шкалой — клавиатурой, поэтому чувствительность к микроинтервалам, меньшим чем разница высоты звука между клавишами, для него не является необходимой и им не тренируется. Скрипач же работает с непрерывной шкалой, что и отражается в соответствующей структуре слуховой функции.

Ананьевым и его сотрудниками в широкомасштабных экспериментах продемонстрированы удивительные эффекты индивидуализации онтогенеза психофизиологических функций, в первую очередь сенсорно-перцептивных, в результате особенностей жизненного пути личности и становления субъекта профессиональной деятельности, описанные, в частности, в работах «Теория ощущений» (Ананьев, 1961), «Сенсорно-перцептивная организация человека» (Ананьев, 1977) и др. В этих трудах представлены данные, не имеющие аналогов в мировой науке и не утратившие актуальности. Эти работы сегодня остаются практически неизвестными зарубежным коллегам, а российскими учеными также недостаточно востребованы, практически не цитируются в современных исследованиях. В то же время актуальность этих работ сегодня огромна и лишь возрастает по мере развития биологической науки.

В соответствии с концепцией Ананьева в процессе индивидуального развития взаимодействие биологических и социальных факторов порождает внутренние противоречия, которые и оказываются движущими силами индивидуального развития. Эти противоречия рассматриваются на уровне психических процессов, в структуре которых Ананьев выделил функциональные, операциональные и мотивационные компоненты (механизмы).

Развитие функциональных механизмов подчиняется законам онтогенеза. Операциональные механизмы развиваются в результате освоения культурно-исторического опыта человечества. Противоречие между природными психофизиологическими функциями и социальными операциями в структуре психического процесса разрешается путем тренировки и структурирования созревающих функций в соот-

ветствии с общественно выработанными способами действия, таким образом, направление развития функций определяется содержанием деятельности человека и его социальным поведением.

Особенно следует отметить практическую значимость разработанной Ананьевым методологии применительно к задачам в области работы человека с непрерывно совершенствующимися приборами, расширяющими и модифицирующими возможности человека чувственно воспринимать реальность окружающего мира, в первую очередь с визуальными приборами. В настоящее время эта область исследований выпала из поля зрения российских психологов вместе с заказами, финансируемыми военно-промышленным комплексом. Но эта проблемная область продолжает существовать и потенциально может быть освоена только психологической наукой. То, что оптимизация, ориентированная на закономерности уровня физиологических механизмов, не позволяет в таких задачах добиться успеха, может засвидетельствовать каждый, кто профессионально занимался деятельностью оператора-наблюдателя, вооруженного сложными современными визуальными приборами, например тепловизором.

Изображение предметного мира на экране такого прибора, предъявляемое оператору, часто для неопытного человека представляет собой хаос пятен, который никаким стандартным преобразованием невозможно превратить в привычную картину мира. Но по мере накопления опыта работы с таким прибором, опыта реальной деятельности, ориентации и перемещения на местности, например, человек поразительным образом научается видеть в изображении предметный мир и действовать в нем. То, как человек научается видеть мир по таким изображениям, невозможно объяснить срабатыванием каких бы то ни было врожденных детекторов: подобные изображения отсутствуют в природе, они созданы человеческой цивилизацией.

В таких случаях, возникающих тем чаще, чем быстрее идет технический прогресс, в процессе которого человек сам создает себе новую среду обитания, наглядно подтверждается выдвинутая и обоснованная Ананьевым идея продолжающегося исторического развития системы анализаторов у человека под влиянием трудового преобразования природы, сформулированное им положение о том, что одним из факторов дальнейшего прогресса ощущений является «прогрессивное развитие орудий труда, технических средств, расширяющих поле чувственного познания» (Ананьев, 1977. С. 88). Сегодня прогрессивное развитие наблюдательных приборов для профессиональной деятельности человека-оператора уже не столько обеспечивает оператору все

большой комфорт на уровне физиологических механизмов различения видимой проекции, сколько предъявляет к оператору все более высокие требования в отношении его способности увидеть в изображении предметный мир, понять изображение, т.е. требует исследований на уровне психологических механизмов, участия психологов.

В приведенном примере и ему подобных случаях, возникающих тем чаще, чем быстрее идет технический прогресс, в процессе которого человек сам создает себе новую среду обитания, наглядно подтверждается выдвинутая и обоснованная С. Л. Рубинштейном идея о том, что генетически исходной формой познания является *практическое действие*: «Непосредственно реально соприкасаясь с объективной действительностью, проникая внутрь ее и ее преобразовывая, <...> действие <...> как бы несет мышление на проникающем в объективную действительность острие своем» (Рубинштейн, 1935. С. 337). Ключом к пониманию описанного процесса научения в работе с новыми визуальными приборами является следующее положение, сформулированное А. В. Брушлинским: «...Наглядно-чувственные образы уже не сами по себе, как бы автоматически регулируют всю активность человека в обход субъекта, а именно и только субъект с помощью своего мышления, совести и т.д. раскрывает вначале отнюдь не очевидное значение сенсорно-перцептивных данных...» (Брушлинский, 1999. С. 121).

Наивно ожидать, что человеческое мышление окажется возможным свести к конечному набору модулей, предназначенных для решения строго ограниченного количества задач, определенных раз и навсегда миллионы лет назад на заре человечества. Как показал А. В. Брушлинский, основываясь на принципе субъектности С. Л. Рубинштейна, саморегуляция человека, в отличие от животного, «осуществляется безотносительно к любому заранее выбранному масштабу, эталону, критерию и т.д.» (Брушлинский, 1999. С. 119). Мыслительная деятельность человека, регулирующая его поведение и определяющая поступки, осуществляется не столько как поиск средств для достижения поставленных целей, сколько как определение целей и их корректировка в процессе деятельности.

Индивидуализация, нарастание индивидуального своеобразия — основной эффект человеческого развития и его показатель для Ананьева. В соответствии с его концепцией *индивидуальное своеобразие* нарастает по мере взросления и служит показателем общего уровня развития, в том числе способностей.

В то же время в западной психологии доминирует представление о единстве законов психофизиологического развития для любого чело-

века, наряду с единым содержательным наполнением этапов развития личности (по Эриксону, Маслоу и др.). Заметим, что в целом представление о едином содержании этапов развития человека, как и представление о наличии так называемых общечеловеческих ценностей, сводит индивидуальность к индивидуальным различиям в выраженности тех или иных качеств из общего для всех набора. Можно отметить, что парадоксальным образом в западной психологии с ее культом индивидуализма индивидуальная свобода приобретает статус эпифеномена, оказывается свободой в выборе средств, но не целей.

Путем достижения гармонии, как внутренней, так и в отношениях с миром, Ананьев считал специализированное развитие человека, его становление как субъекта деятельности. Оптимистический взгляд Ананьева в этом отношении разительно отличается от распространенного в западной психологической традиции представления о гармонии как о состоянии, присущем человеку от природы и утрачиваемом в результате приспособления к требованиям жизни в обществе. Такой взгляд ярко выразил, например, К. Г. Юнг, который полагал, что в силу особенностей нашей цивилизации развитие человека идет по линии специализации, по линии развития только одной из его функций, которая определяет место человека в обществе, обычно род его основных занятий. Эта функция, обычно и от природы наиболее развитая, приобретает высокодифференцированный, сознательный характер. Однако такое усиленное и одностороннее развитие одной из функций приводит к угнетению функции, ей противоположной, которая вытесняется в область бессознательного, приобретает архаический, примитивный, недифференцированный характер. Такой специализированный характер развития Юнг считал причиной внутреннего разлада, драматической расколотости души человека, которую он сравнивал с мучительной раной.

Ананьев считал, что каждый человек является индивидом, личностью, субъектом, но стать индивидуальностью удастся далеко не каждому. В том, чтобы помочь людям на этом пути, помочь найти себя, Ананьев видел главную практическую задачу психологии, и в этом колоссальный гуманистический заряд его учения. Формирование индивидуальности Ананьев считал возможным благодаря тому, что биологические и социальные свойства человека взаимно влияют друг на друга в процессе развития, вызывая изменения в широчайшем диапазоне индивидуальной изменчивости.

В отличие от большинства отечественных психологов Ананьев рассматривает *социальную детерминацию* личности не абстрактно, а с уже

сформировавшихся к тому времени социологических позиций. Именно поэтому он, определяя, подобно многим, личность как общественного индивида, конкретизирует это определение через социальные ситуации ее развития: статус, образ жизни, социально-психологические и др.

Ананьев, предложив не традиционно динамическое, а историческое, биографическое понимание времени жизни, выявил важнейшие с точки зрения развития личности характеристики: старт, кульминационный момент наивысших достижений в избранной деятельности и финиш, — показал зависимость кульминации от момента старта, а старта — от истории воспитания личности. Эти фазы он связал в основном с субъектом деятельности, считая, что «определить основные моменты становления, стабилизации и финиша личности можно лишь путем сопоставления сдвигов по многим параметрам социального развития человека: гражданскому состоянию, экономическому положению, семейному статусу, совмещению, консолидации или разобщению социальных функций (ролей, характера ценностей и их переоценки в определенных исторических обстоятельствах), смене среды развития и коммуникации, конфликтным ситуациям и решению жизненных проблем, осуществленности или неосуществленности жизненного плана, успеху или неудаче, триумфу или поражению в борьбе» (Ананьев, 1968. С. 161–162). Здесь особо сказывается стремление Ананьева конкретизировать понятие *жизненного цикла человека* в категориях социологии как наиболее прогрессивного в тот период направления и тем самым преодолеть абстрактность принципа социальной детерминации личности, выразить эту детерминацию в приближенных к личности категориях. Типизацию, свойственную социологическому подходу, он дополняет индивидуализацией, которую в данном случае рассматривает применительно к онтогенетическому развитию человека: «Весьма важным направлением влияния жизненного пути (биографии) человека на его онтогенетическую эволюцию является все возрастающая индивидуализация этой эволюции» (Ананьев, 1968. С. 165).

Опираясь на положение Рубинштейна, согласно которому основным для развития личности является *принцип интеграции*, Ананьев приходит к выводу, что «развитие действительно есть возрастающая по масштабам и уровням интеграция — образование крупных “блоков”, систем или структур, синтез которых в определенный момент жизни человека выступает как наиболее общая структура его личности» (Ананьев, 1968. С. 155). Но одновременно, по его мнению, развитие личности есть и «все возрастающая дифференциация ее психофизиологических функций,

процессов, состояний и личностных свойств, соразмерная прогрессирующей интеграции» (Там же), т.е. существуют конвергентные и дивергентные отношения между дифференциацией и интеграцией.

Концепция личности Ананьева в силу его науковедческого комплексного подхода в целом оказалась наиболее многогранной, многоаспектной, позволившей соединить множество частных или несопоставимых концепций. Он проработал понятийный аспект проблемы личности в континууме понятий *субъект, личность, индивид, индивидуальность*. Личность предстала и как включенная в социум, и как развивающаяся в онтогенетическом цикле и жизненном пути, и как современница своей эпохи и т.д. Концепция личности Ананьева до сегодняшнего дня не потеряла своего эвристического значения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьев Б. Г. Труд как важнейшее условие развития чувствительности // Вопросы психологии. 1955. № 1. С. 66–72.

Ананьев Б. Г. Теория ощущений. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1961.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1968.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

Брушлинский А. В. Субъектно-деятельностная концепция и теория функциональных систем // Вопросы психологии. 1999. № 5. С. 110–121.

Гальперин П. Я. К воспоминаниям об А. Н. Леонтьеве // А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца и др. М.: Изд-во Московского ун-та, 1983. С. 240–244.

Головей Л. А., Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В. Б. Г. Ананьев и междисциплинарные исследования в психологии (к 110-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2017а. Т. 38, № 5. С. 108–117.

Головей Л. А., Журавлев А. Л., Тарабрина Н. В. Междисциплинарные исследования в психологии: история и современность // Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2017б. С. 2700–2707.

Головей Л. А., Журавлев А. Л. Принцип целостности и междисциплинарные исследования // Ананьевские чтения — 2017: Преемственность в психологической науке: В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов: Материалы традиционной международной научной конференции. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2017. С. 97.

Журавлев А. Л., Кольцова В. А. Введение. Уникальность научного подхода Б. Г. Ананьева // Методология комплексного человекознания и современная

психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. С. 9–13.

Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2016.

Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008.

Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции. Ч. 1 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2012.

Развитие психологии в системе комплексного человекознания: Материалы Всероссийской научной конференции. Ч. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2012.

Рубинштейн С. Л. Основы психологии. М.: Учпедгиз, 1935.

Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Изд. АПН РСФСР, 1947.

Шварц Л. А. О некоторых способах повышения чувствительности зрительного анализатора // Доклады на совещании по вопросам психологии (3–8 июля 1954 г.). 1954.

КОНЦЕПЦИЯ ЭМОЦИЙ Л. М. ВЕККЕРА КАК ОСНОВА ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ ИСКУССТВА НА ЧЕЛОВЕКА

Впервые опубликовано: Даниленко О. И. Концепция эмоций

Л. М. Веккера как основа для изучения влияния искусства на человека // Культурологические исследования '05: Сборник научных трудов: Интерпретация культурных смыслов. СПб.: Астерион, 2005. С. 42–48.

Аннотация. Традиционный интерес к проблеме влияния искусства на человека имеет практический смысл: поиск теоретического обоснования методов психологической помощи средствами искусства. Концепция эмоций Л. М. Веккера позволяет выявить механизмы возникновения эмоциональных реакций при восприятии художественных произведений. Теория эмоций Веккера до сих пор остается недостаточно освоенной в прикладных исследованиях. В данной статье внимание обращено на ряд идей Л. М. Веккера, имеющих непосредственное отношение к проблеме восприятия произведения искусства.

Ключевые слова: Л. М. Веккер, эмоции, искусство.

Теория эмоций Веккера до сих пор остается недостаточно освоенной в прикладных исследованиях. В данной статье внимание обращено на ряд идей Л. М. Веккера, имеющих непосредственное отношение к проблеме восприятия произведения искусства. Проблема влияния искусства на человека привлекала внимание мыслителей еще со времен Аристотеля. Философы, художники и специалисты разных областей знания наблюдали, описывали и исследовали эффекты и механизмы такого влияния. Результатом стало бесчисленное множество текстов, содержащих тонкие наблюдения и изощренные интеллектуальные конструкции, а с развитием научной психологии — проведение и анализ эмпирических исследований. При этом все, кто всерьез размышлял об этом предмете, отмечали его сложность и неисчерпаемость. По-видимому, следует смириться с тем, человек никогда не сможет раскрыть все тайны воздействия на него произведений искусства: слишком сложны участники и механизмы этого процесса. Однако он никогда не откажется от соблазна исследовать них.

Причина этой настойчивости — не только любознательность. У этих исследований имеется и весьма практическая сверхзадача: постараться найти научное обоснование уже существующим методам психологической помощи людям средствами искусства и отыскать резервы,

которые существуют в этой сфере психотерапии и психопрофилактики. Известно, что одной из важнейших функций культуры является защитно-адаптивная. Она проявлялась, в частности, в том, что произведения народного и профессионального искусства помогали людям переживать трудные жизненные ситуации, укрепляли их душевные силы, необходимые для повседневной жизни и для встречи с экстраординарными событиями. Современные исследователи выявляют, в частности, психопрофилактический потенциал фольклорных текстов народной и профессиональной музыки, литературных произведений, изучают психологических механизмы такого влияния. В процессе этих исследований сделано немало важных открытий. Одно из условий дальнейшего прогресса в этой области состоит в том, чтобы положить в основу таких изысканий прочный фундамент теоретической психологии.

Одной из наиболее глубоких и всесторонних концепций, составляющих золотой фонд отечественной науки, является теория психических процессов, созданная Л. М. Веккером. Раздел ее, посвященный эмоциям, содержит много положений, позволяющих понять закономерности возникновения эмоциональных реакций при восприятии художественных произведений. К сожалению, теоретическая насыщенность и сложность текста затрудняют его понимание, и теория Веккера до сих пор остается недостаточно освоенной в прикладных исследованиях. Задача данной статьи состоит в том, чтобы выделить некоторые идеи Веккера об эмоциональных процессах, имеющие непосредственное отношение к проблеме восприятия произведения искусства.

Обратим внимание на то, что в трудах Веккера нашло воплощение методологическое положение, столь важное для Санкт-Петербургской психологической школы, а именно признание многоуровневости психологических проявлений человека и их взаимосвязи. Эта общая идея конкретизируется, в частности, в следующем утверждении. Произведения художественной культуры оказывают влияние на эмоциональное состояние человека посредством совокупности психологических механизмов, обслуживающий различные уровни функционирования психики, причем результаты этого влияния интегрируются, создавая общий эффект воздействия.

Продуктивность концепции Веккера для анализа влияния произведения искусства на человека состоит в том, что в ней эмоциональные процессы, переживаемые человеком под влиянием какого-либо воздействия, представлены, с одной стороны, дифференцированно, а с другой стороны, интегрируются в некую целостность, несущую

на себе отпечаток его индивидуальности. Только опираясь на такую дифференцирующую и интегрирующую модель, мы можем рассчитывать приблизиться к пониманию воздействия на человека столь сложного по своему внутреннему устройству феномена, как художественное произведение.

Для того чтобы облегчить читателю восприятие текста, представим его в виде тезисов. Все ссылки на работу Веккера даются по изданию: *Веккер Л. М. Психические процессы*. Т. 3. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1981.

1. По Веккеру, «эмоции... являются *непосредственным* отражением *отношений* субъекта к объекту» (с. 70). Непосредственность эмоционального отражения отличает его от отражения отношений, которое происходит в ходе интеллектуальных процессов, совершаемых посредством операционно-символических действий. В процессе эмоционального реагирования состояние субъекта дано ему в его непосредственном чувственном переживании (с. 66). Таким образом, психической реальностью здесь является непосредственный внутренний опыт (с. 75), и, значит, по отношению к эмоциональному переживанию адекватным способом познания является интроспекция. А поскольку авторы художественных произведений фиксируют в них переживания героев, художественные произведения Веккер рассматривает как важный источник знания об эмоциях.

2. Рассматривая эмоцию как гештальт, Веккер выделяет в ней два компонента: «психическое отражение объекта эмоции и психическое же отражение состояний ее субъекта-носителя» (с. 69). Веккер настойчиво подчеркивает, что эмоция включает в себя отображение ее объекта, и беспредметные эмоции являются фикцией. «Эмоция ... полностью лишенная когнитивного компонента... утрачивает свое специфическое качество психического отображения субъекта к объекту и превращается в интерорецептивное сенсорное образование» (с. 68–69). Отображаться же объект эмоции может посредством самых разных когнитивных процессов «начиная с интерорецептивных ощущений как сенсорного корня эмоций и кончая концептуальным мышлением» (с. 66). Это позволяет дифференцировать эмоции по способу отображения их объекта. Более того, поскольку когнитивные процессы выстраиваются в иерархию (по формам организации и уровням обобщенности), соответственно, иерархически могут быть классифицированы и эмоции. Веккер указывает следующие уровни эмоциональных процессов: чувственный тон ощущений различных модальностей; чувственный тон перцептивных образов и вторичных образов (пред-

ставлений) также разных модальностей (сюда он относит и «простейшие формы эстетических переживаний», отмечая в то же время, что их «более сложные формы ... принадлежат к более высоким уровням организации когнитивного компонента эмоциональных процессов» (с. 149)); интеллектуальные эмоции, «когнитивный компонент которых связан преимущественно с мыслительной деятельностью» (с. 150); и, на вершине иерархии, нравственные переживания, «когнитивный компонент которых имеет сложную структуру, заключающую в себе психическое отражение объективной иерархии социальных ценностей» (с. 150). Понятно, что художественный нарратив, обладая сложной структурой, способен вовлечь в эмоциональное переживание разные когнитивные процессы и, соответственно, разные уровни когнитивного компонента эмоций.

3. Помимо отражения объекта эмоции, эмоциональный гештальт включает в себя отображение состояний человека — субъекта психической деятельности. Опираясь на представление об иерархии психических образований, присущих человеку, Веккер выстраивает иерархию эмоций. В основании ее лежит уровень эмоций, связанных с удовлетворением телесных потребностей человека. Выше располагаются промежуточные уровни, полный перечень которых, как он полагает, на данном этапе развития психологической науки составить невозможно в силу того, что не исследованы промежуточные уровни носителей психических свойств и состояний. Сюда, как считает Веккер, могут быть отнесены эстетические и интеллектуальные эмоции, а также эмоции, связанные с успехом или неудачей деятельности. На высшем же уровне располагаются нравственные переживания: именно в них проявляется личность как целостный психический субъект (с. 151). При этом разные пласты иерархической системы, начинающиеся с элементарных эмоций, общих у человека с животными, а завершающиеся высшими формами нравственных чувств человека в интегральной структуре субъекта, переплетены и взаимно замаскированы (с. 59). Если мы хотим исследовать, как меняется эмоциональное состояние человека под влиянием художественного текста, нам придется учитывать все его уровни как психического субъекта и, соответственно (в идеале), все уровни субъектного компонента эмоций.

4. Веккер неоднократно обращает внимание на то, что разные уровни отражения объекта эмоции (когнитивный компонент), с одной стороны, и субъекта эмоции (субъектный компонент), с другой стороны, взаимосвязаны между собой. Это влияет на итоговую эмоцию: «Так, например, эмоциональный чувственный тон простейшего ощущения

может переживаться существенно по-разному, в зависимости от того, является ли его ближайшим субъектом исходный соматический носитель ... или личность как целое» (с. 152). Ввиду особой важности для нас этого положения приведем достаточно большую цитату, в которой оно раскрывается подробнее: «... Целостная эмоция, имеющая одно и то же предметное содержание, то есть относящаяся к одному и тому же объекту, на разных уровнях иерархии ее субъектного компонента может иметь различные вариации субъектно-объектной направленности. Один и тот же когнитивный компонент эмоции может по-разному соотноситься с ее субъектными компонентами, расположенными на разных уровнях иерархической организации носителя. Особенно демонстративно об этом свидетельствует жизненный и художественный опыт чрезвычайно противоречивых эмоциональных отношений к одному и тому же человеку. Он может вполне адекватно отвечать потребностям одного из уровней иерархической организации субъекта эмоций как целостной индивидуальности и радикальным образом не отвечать потребностям какого-либо другого уровня. Поэтому равнодействующая, которая определяет итоговый знак эмоции... является результатом интегрирования и выявления доминирующих соотношений в иерархической системе уровней субъектов-носителей, взятой как целое» (с. 148). Очевидно, что художественное произведение, будучи весьма сложным структурным образованием, может вызывать столь же противоречивые эмоции, как и человек. Объяснить это явление позволяет отмеченный Веккером момент: сложная взаимосвязь оценок, которые дают одному и тому же проявлению произведения разные уровни нашей индивидуальности.

5. В весьма кратком, но содержательном анализе эмоционально-нравственного гештальта Веккер показывает, что оно предполагает разведенность и адекватную инвариантную соотносительность уровней иерархии социальных ценностей как на когнитивном, так и на субъектном полюсах эмоционального гештальта. «Такова, например, разведенность и адекватная соотносительность интеллекта как парциального носителя интеллектуальных чувств и личности как интегрального носителя нравственных переживаний» (с. 153). Опираясь на это положение, мы можем говорить о нравственной оценке наших переживаний по поводу разных произведений. Так, зрелище, создающее сильные положительные эмоции на уровне интеллектуальной вовлеченности (например, разгадывание детективной интриги), но вызывающее глубокую неприязнь с точки зрения идейных установок, вызовет специфическое эмоционально-нравственное переживание (кото-

рое, как можно предполагать, будет зависеть от системы ценностей данного человека).

6. Поскольку предметом нашего интереса в конечном итоге является воздействие художественного произведения на эмоциональное состояние, для нас важны эмпирические характеристики эмоциональных процессов. Веккер выделяет по три, как он их называет, первичных и вторичных характеристики эмоций. Первичные характеристики — общие для эмоций и других психических процессов, вторичные — специфичны для эмоций. Кратко раскроем их. Заметим, что Веккер, раскрывая эти характеристики эмоций, неизменно ссылается на эмпирические исследования, которые проводил в своей лаборатории В. Вундт.

6.1. *Временно-пространственная структура.* Связь эмоциональных реакций с длительностью и ритмизованностью стимулов была зафиксирована в экспериментах, осуществленных в лаборатории Вундта. При этом было показано, что длительность и ритм стимулов влияют на то, испытывает ли человек удовольствие или неудовольствие при их восприятии, иными словами, на знак его эмоционального переживания. «Тайна эмоционального воздействия музыки», как пишет Веккер, по-видимому, теснейшим образом связана с ее временной организацией (с. 97). Влияет восприятие ритма на эмоциональное состояние человека и в процессе восприятия сценического представления. Веккер подтверждает это наблюдение ссылкой на авторитет К. С. Станиславского, который говорил о важности темпоритма пьесы или роли для эмоционального самочувствия артиста (с. 97–98).

6.2. *Модальность.* Веккер показывает тесную связь эмоциональных реакций с модальными характеристиками стимулов, также ссылаясь на классические исследования Вундта. Тот подробно описывал слуховые и зрительные модальные характеристики соответствующих эмоциональных процессов. Особое внимание Вундт обращает на звуковысотные и тембровые характеристики звука в возникновении различных эмоций. Анализируя влияние цвета на эмоциональное состояние человека, Вундт вспоминает слова Гёте о том, что смотрящий через цветное стекло человек как бы отождествляет себя с цветом, и его глаз и дух настраиваются в унисон (*Вундт В. Основания физиологической психологии.* М., 1880. С. 503. Цит. по: *Веккер Л. М.* Указ. соч. С. 112). Веккер замечает, что именно на связи эмоциональных состояний с различными цветовыми характеристиками осно-

ваны появившиеся впоследствии приемы цветового тестирования эмоций (с. 112).

- 6.3. *Интенсивность*. Зависимость эмоциональной реакции от интенсивности стимула была подтверждена в лаборатории Вундта. Было показано, что зависимость эта выражается в форме кривой, имеющей точку перегиба. Веккер цитирует слова Вундта, который утверждал, что эта закономерность имеет общее распространение: «Умеренное обладание благами составляет самое благоприятное условие для чувства счастья» (*Вундт В. Основания физиологической психологии*. М., 1880. С. 496. Цит. по: *Веккер Л. М. Указ. соч.* С. 118).
- 6.4. *Двухкомпонентность*. Эта характеристика вытекает из самого определения эмоции, которое формулирует и обосновывает Веккер. Двухкомпонентность эмоций проявляется в эмпирически полученных фактах о том, что эмоция зависит, с одной стороны, от того, как отражает человек ее предмет, а с другой — того, каково состояние субъекта. Характер же отношения субъекта к предмету эмоций, как замечает Веккер, определяется его потребностями (с. 121). Рассматривая влияние художественного произведения на человека, нам следует учитывать и то, что именно в этом произведении воспринимает человек, и то, какие потребности актуализированы в начале и в процессе этого восприятия.
- 6.5. *Двузначность*. Переживание положительных и отрицательных эмоций как элементарный феноменологический факт основывается на том, удовлетворена или нет потребность, породившая эмоцию (с. 125). Восприятие того или иного произведения сопровождается как положительными, так и отрицательными эмоциями. Понять причину той или иной реакции мы можем, лишь проанализировав динамику соответствующей потребности, а точнее, совокупности потребностей, актуализированных при восприятии произведения.
- 6.6. *Обобщенность*. Суть эмоционального обобщения, по Веккеру, состоит в том, что человек может одинаково относиться к различным, но сходным объектам. Эта характеристика вытекает из определения эмоций как отражения отношений субъекта к объекту; отношение же может оставаться неизменным и при изменении его членов. При этом опыт свидетельствует о том, что отрицательные эмоции характеризуются большей конкретностью, а положительные — обобщенностью (в част-

ности, это проявляется в большем разнообразии слов, которыми обозначаются отрицательные эмоции, нежели положительные). Однако Веккер полагает, что этот вывод был сделан в отношении субъектного компонента эмоционального гештальта (с. 133). Когнитивный же компонент положительных эмоций может быть не менее конкретным, нежели отрицательных. Отсюда понятно, как Веккер объясняет богатство и высокую эмоциогенность художественного воплощения эмоций: «на основе тонкой и богатой интроспекции и интуиции художнику удастся продвигаться к изображению глубоко индивидуально-субъектных компонентов эмоциональной структуры через изображение ее когнитивно-предметных компонентов, которые по самому смыслу дела являются существенно более интересными» (с. 135). Таким образом, рисуя различными художественными средствами картину как бы внешних событий и явлений, художник способен передать эмоциональное состояние своего персонажа и заразить им читателя или зрителя.

7. Излагая свою концепцию эмоций, Веккер признает ее ограниченность, которая обусловлена недостаточной разработанностью представлений о внутренней организации субъекта эмоций. Отношение человека к тому или иному объекту определяется его потребностями — утверждая это, Веккер примыкает к традиции, сложившейся в психологической науке. То, какая именно эмоция переживается человеком, зависит от характера потребности, ее интенсивности, степени удовлетворения или неудовлетворения — это положение явно или неявно присутствует, вероятно, в подавляющем большинстве психологических теорий эмоций. Потребности человека, по Веккеру, образуют определенную иерархию. Основу ее составляют телесно-соматические потребности. Собственно психологический же уровень системы потребностей остается неразработанным в современной науке: «тем самым остается неясной и структура субъектного компонента двухкомпонентной структурной формулы эмоций» (с. 69). Хотя эти строки написаны почти двадцать пять лет назад, к сожалению, ситуация в психологии личности мало изменилась, и мы по-прежнему не имеем общепризнанной концепции структуры человеческих потребностей. По-видимому, выход состоит в том, чтобы опереться на ту теорию, которую исследователь найдет наиболее обоснованной на данном этапе развития науки.

ПСИХОМОТОРИКА — ПРАРОДИТЕЛЬ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ. ИСТОРИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС

Впервые опубликовано: *Мамина Т. М.* Психомоторика — прародитель сенсорной интеграции. Исторический экскурс // Четвертая международная конференция «Сенсомоторная интеграция: теория и практика»: Сборник тезисов / Под ред. В. Ю. Карпинской, Т. М. Маминой, А. С. Федорук. СПб.: Нестор-История, 2024. С. 8–11.

Аннотация. Проблема произвольных и непроизвольных движений, их отражение в психической деятельности человека и их обусловленность является одной из важнейших проблем психологии. В тезисах представлена историческая последовательность развития изучения проблемы согласования работы ощущений и движений человека. Введены основные понятия, такие как психомоторика, воплощенное познание, сенсорная интеграция, сенсорно-моторная интеграция. Обобщены проблемы, которые решают исследователи в своих работах. Кратко изложен метод сенсорно-моторной интеграции «Совоупрактика».

Ключевые слова: психомоторика, сенсомоторная интеграция, произвольные движения.

Проблема произвольных и непроизвольных движений, их отражение в психической деятельности человека и обусловленность ею же принадлежит к числу важнейших проблем в психологии (Величковский, 1982; Горизонты когнитивной психологии, 2012; Ильин, 2003; Мамина, Юдина, 2020). Движение включено практически во всю психическую жизнь человека: когнитивные процессы от ощущения до высших психических процессов, таких как мышление и речь; эмоционально-волевая сфера от улыбки до проявления физической агрессии; социально-коммуникативная сфера от объятий до выполнения специфической профессиональной деятельности. Ни один моторный акт не обходится без психической вовлеченности, как и психика не может без движения.

Начиная с Рене Декарта, ученых интересовал вопрос о причинах движений. Постепенно формировалось представление о механизмах движений и их объективации форм психического отражения. Одним из первых, кто открыл важнейшую роль мышечного движения в познании окружающего мира, а также связал двигательные функции с функциями высших отделов центральной нервной системы, стал И. М. Сеченов. Именно он впервые ввел в научный оборот поня-

тие «психомоторика». Идеи И. М. Сеченова (Сеченов, 1942), например такие как «всякое целесообразное действие регулируется чувствованиями», подтолкнули ученых рассматривать психические процессы как моторное и перцептивное действие, соответственно, возник вопрос о регуляции такого действия. Блестящее решение проблемы механизмов организации движений и действий человека было найдено в трудах выдающегося советского ученого Н. А. Бернштейна. Как правильно подмечает М. В. Фаликман в своей статье, «для психологов оказалось крайне важно, что Бернштейн строил именно физиологию активности, так как это выводило психологию из старинной ловушки Декарта, противопоставившего активной душе реактивную машину тела» (Фаликман, Печенкова, 2016).

Много исследований психомоторики было посвящено вопросам роли движения в жизни человека, в том числе в той или иной профессиональной деятельности. Так, Н. А. Розе (Розе, 1970) посвятила свои работы психомоторной эволюции взрослого человека. Психомоторика в ее работах рассматривалась как определенная способность человека. М. Гуревич и Н. Озерецкий (Гуревич, Озерецкий, 1930) издали книгу под названием «Психомоторика», где подробно очертили анатомо-физиологические основы психомоторики и ее соотношения с телосложением и характером, а также описали методы исследования моторики. В. П. Зинченко проводил сравнительный анализ движений руки и глаза в процессе осязательного и зрительного восприятия. Л. М. Веккер был одним из активнейших участников группы молодых ученых, которые под руководством Б. Г. Ананьева в конце 1940-х — 1950-е гг. занимались проблемами осязания. В. П. Озеров (Озеров, 2002) написал монографию, в которой отразил данные двухлетних психолого-педагогических экспериментов по диагностике и формированию психомоторных способностей школьников. Е. П. Ильиным (Ильин, 2003) написан учебник, в котором рассмотрены вопросы психомоторной сферы человека. И это далеко не все авторы отечественной психологии, в чьих научных интересах было изучение слаженной работы ощущений и движения.

В исследованиях когнитивной психологии наших зарубежных коллег все чаще стала использоваться терминология «воплощенное / укорененное познание» (*embodied cognition*). Это направление исследований стало занимать основное место на международных конференциях по когнитивной науке в течение последних нескольких лет. Основная идея данного подхода состоит в укорененности всего человеческого познания в опыте взаимодействия организма с окружающей средой,

а также идея сквозной метафоричности человеческого языка и познания, где основным источником метафор является тело человека в его пространственных взаимоотношениях со средой (Горизонты когнитивной психологии, 2012).

В настоящее время термин «психомоторика» сменился понятием «сенсорная интеграция» (Ayres, 1979) и «сенсомоторная интеграция» (Мамина, 2020), суть которых заключается в исследовании и описании слаженной работы ощущений и движений, выражающейся в главном процессе психической деятельности — познании.

Основные вопросы, которые сейчас изучают специалисты в этой области, это связь развития сенсомоторной сферы и когнитивных процессов; социального и эмоционального интеллекта; собственной идентичности (Jeanperod, 2006). Также в интересы ученых включены методы и способы измерения слаженной работы ощущений и движений (Карпинская, Мамина, 2002).

С самого рождения мы неосознанно обучаем наше тело взаимодействовать с окружающей средой через наши ощущения и движения. Нам нужно создавать свой словарь ощущений и преобразований их в движения. У кого-то это происходит без особых затрат, естественно, непринужденно. Для кого-то, ввиду перенесенных заболеваний, условий среды, воспитания, этот процесс затруднен. И для этих людей ощущения не помогают, а вносят хаос в движения и общую жизнедеятельность.

Именно для того, чтобы научиться переводить свои ощущения в движения, научиться в них разбираться, и был создан метод сенсомоторной интеграции «Совоупрактика» (Мамина, Юдина, 2020), основной целью которого является создать собственную систему категорий и классов, получаемых извне ощущений, преобразований этих ощущений в движение. Результат этой работы: гармоничное развитие всех когнитивных процессов, искусство управления собственным состоянием и эмоциями, успешная социализация в обществе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во МГУ, 1982. 336 с.

Горизонты когнитивной психологии: Хрестоматия / Под ред. В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман. М.: Языки славянских культур: Российский гос. гуманитарный ун-т (РГГУ), 2012. 320 с.

Гуревич М. И., Озерецкий Н. И. Психомоторика: В 2 ч. Ч. 1–2. М.; Л.: Гос. медицинское изд-во, 1930.

Ильин Е. П. Психомоторная организация человека: Учебник для вузов. СПб.: Питер, 2003. 384 с.

Карпинская В. Ю., Мамина Т. М. Диагностика сенсомоторной интеграции в работе с детьми дошкольного возраста (оценка когнитивных функций и психического состояния) // Психология психических состояний: Сборник материалов XVI Международной научно-практической конференции для студентов, магистрантов, аспирантов, молодых ученых и преподавателей вузов / Сост. А. В. Климанова, под общ. ред. М. Г. Юсупова, А. В. Чернова. Казань, 2022. С. 245–249.

Мамина Т. М. Формирование сенсомоторной интеграции на основе познавательно-исследовательской активности // Петербургский психологический журнал. 2020. № 30. С. 77–105.

Мамина Т. М., Юдина Е. А. Метод «Совоупрактика». Сенсомоторная интеграция. СПб.: Нестор-История, 2020. 156 с.

Озеров В. П. Психомоторные способности человека. Дубна: Феникс+, 2002. 248 с.

Розе Н. А. Психомоторика взрослого человека. Л.: Ленинградский гос. ун-т им. А. А. Жданова, 1970. 128 с.

Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. М.: Изд-во АН СССР, 1942.

Фаликман М. В., Печенкова Е. В. Принципы физиологии активности Н. А. Бернштейна в психологии восприятия и внимания: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 4. С. 48–66.

Ayres J. Sensory Integration and the Child. Los Angeles: Western Psychological Services, 1979. P. 1–269.

Jeannerod M. Motor Cognition: What Actions Tell the Self. Oxford: Oxford University Press, 2006. 209 p..

МОДЕЛИРОВАНИЕ МЫШЛЕНИЯ: ИСТОРИЯ «ДОКОМПЬЮТЕРНОЙ МЕТАФОРЫ»

Банщиков А. В.

Публикуется впервые.

Аннотация. В статье исследуется эволюция «докомпьютерной метафоры» в контексте моделирования человеческого мышления начиная с ранних философских концепций и заканчивая современными подходами в когнитивной науке. Подчеркивается, что представление о мышлении как о механическом или алгоритмическом процессе существовало задолго до появления компьютеров и что это представление имеет глубокие корни в философии и математике. Распространенное мнение о том, что компьютерная метафора является новшеством в когнитивистике, представляется сомнительным, кажется, что она лишь продолжает традицию, существовавшую в научной мысли до этого. Важным аспектом является обсуждение эвристического потенциала компьютерной метафоры, а также ее ограничений: риск редукционизма, сведение процессов человеческого мышления к простым алгоритмическим моделям, что может привести к недопониманию природы когнитивных процессов.

Ключевые слова: логика, математика, мышление, психология.

Историки науки справедливо заключают, что когнитивистика сформировалась в самостоятельную междисциплинарную научную дисциплину во многом благодаря изобретению компьютеров и попытке моделирования мышления. На симпозиуме в Массачусетском технологическом институте 11 сентября 1956 г. (день рождения когнитивистики) была презентация программы «Логик-теоретик» научным тандемом А. Ньюэлла и Г. Саймона. Предъявленный искусственный интеллект успешно доказывал теоремы из «Принципов математики» Б. Рассела и А. Уайтхеда, оставив самого Рассела под большим впечатлением. Предложение рассматривать психические процессы по аналогии с цифровыми системами во многом определило дальнейшее развитие когнитивной психологии. Компьютерная метафора, сформировавшаяся в 60-е гг.,³⁷ предлагает рассматривать мозг как аналог hardware, или «железа» (аппаратное обеспечение), которое имеет подсистему входов: анализаторы (глаза, уши и т.д.), процессор со встроенными программами (память, мышление), также есть подсистема выходов, или эффекторы (моторно-двигательный аппарат, речь), а вся система действует по принципу обратной связи. А. М. Парнах отмечает,

³⁷ Хотя впервые мозг с компьютером сравнил Дж. Фон Нейман еще в 1948 г. (Gardner, 1985. С. 10), но эвристический потенциал такого сопоставления «выстрелил» несколько позже.

что из подобного описания выпадает важный компонент психической жизни — бессознательное, и в качестве компьютерного аналога предлагает BIOS, набор микропрограмм, создающих необходимую программную среду для запуска операционной системы (Парнах, 2019. С. 332).

А. Ньюэлл и Г. Саймон относительно программного моделирования мышления пишут следующее: «Психология открыла важное новое орудие, мощь которого, кажется, соизмерима со сложностью явлений, подлежащих научному объяснению» (Ньюэлл, Саймон, 1965. С. 474). В науке часто прибегают к методу моделирования, когда изучать объект напрямую по тем или иным причинам возможности нет, и на программное моделирование возлагались больше надежды. Ведь, как казалось исследователям, более удачную модель вряд ли получится создать. Как пишет профессор П. Дрюер: «Сегодня человеческий мозг обычно рассматривается как калькулятор для ввода данных и выдачи результатов, душа и, соответственно, разум — как прикладное программное обеспечение, состояния нейронов мозга — как внутреннее строение компьютера, процессы мышления — как алгоритмы. Человеческое познание стало вычислительным процессом» (Drewer, 2003). Последнее, как полагают когнитивисты, — основная заслуга компьютерной метафоры. Со времен В. Вундта полагали, что процесс познания происходит посредством энергетического обмена организма со средой, а соблюдение принципа сохранения энергии требует признания психофизического параллелизма (Величковский, 1982). Изобретение же ЭВМ показало, что процесс переработки информации может потреблять незначительное количество энергии. Это сменило взгляд на познание как на энергетический обмен, которое стало восприниматься как обмен информационный. Однако идея алгоритмизации мышления появилась задолго до кибернетики и ЭВМ.

Истоки компьютерной метафоры, разумеется, с рядом оговорок, т.к. ни о каких компьютерах тогда не могло быть и речи, восходят к работам испанского монаха **Раймунда Луллия** (Берков, Яскевич, 2001) и его «великому искусству» (*ars magna*) или «универсальному искусству» (*ars universalis*).

«Искусство» Луллия является едва ли не первой попыткой создания системы механического (формального) исчисления истин. Это была «логическая машина», состоявшая из семи вращающихся вокруг одного центра кругов. На каждом из этих кругов были написаны слова, обозначающие понятия (например, «бог», «человек», «знание», «истина», «справедливость», «количество» и др.) и логические отношения (например, «равенство», «различие», «противоречие» и др.).

Вращая эти концентрические круги, можно было получать сочетания понятий. Луллий был убежден в том, что ему удалось изобрести универсальный способ познания.

Луллий «полагал, что возможно, не изучая самих явлений природы и не зная наук, дать ответы на любые научные вопросы при помощи открытого им “великого искусства”» и даже более того: «Таким чисто механическим методом, по мнению Луллия, могут быть построены все науки, и этот метод якобы в силах разрешить все научные проблемы» (Маковельский, 2004. С. 273–274). Однако «механическое рассуждение», построенное на комбинаторике, имело у Луллия некоторые ограничения: во-первых, может возникать такая комбинация понятий и отношений, которая неизбежно должна быть отвергнута здравым рассудком; во-вторых, исключив невозможное, в «логической машине» остается только уже известное (Эко, 2016).

Естественно, такая амбициозная попытка была воспринята со скепсисом. Категорически осудил эту попытку Ф. Рабле, иронизировал над ней Ф. Бэкон, издевательскую сатиру на «мыслительную машину» создал Дж. Свифт.

Работа Луллия не прошла бесследно. Ею был вдохновлен **Готфрид Вильгельм Лейбниц**. Согласно воспоминаниям Лейбница, уже в ранней молодости у него зародилась идея логического исчисления: «...я поневоле натолкнулся на ту замечательную мысль, что можно придумать некий алфавит человеческих мыслей и с помощью комбинации букв этого алфавита и анализа слов, из них составленных, все может быть и открыто, и разрешено» (Лейбниц, 1984. С. 414).

Лейбниц стремился к тому, чтобы логика сделала процесс умозаключения независимым от размышления о содержательном смысле предложений, входящих в этот процесс, подобно тому, как процесс математического вычисления не зависит от размышления о содержательном смысле знаков, применяемых к нему. Лейбниц мечтал о таком времени, когда противники, вместо того чтобы спорить, возьмут перья в руки, сядут за стол и будут вычислять. Он пытался построить арифметизированное логическое исчисление в виде некоторой вычисляющей машины (алгоритма), с тем чтобы затем путем вычисления по сформулированным правилам определять, что является истиной, а что — ложью (разумеется, не обращаясь к практике).

Искомый метод должен был «стать чем-то вроде всеобщей алгебры и дать возможность рассуждать посредством вычислений; таким образом, вместо того чтоб спорить, можно будет сказать: посчитаем! И тогда станет ясно, что ошибки в рассуждениях суть не что иное, как

ошибки, связанные с вычислениями, и их можно будет обнаружить путем проверки, как в арифметике» (Лейбниц, 1984. С. 492).

К сожалению, наработки Лейбница в области математической логики не публиковались при его жизни и были не известны широкой общественности. Математическая логика была повторно открыта во второй половине XIX в. английским логиком и математиком **Джорджем Булем**.

Буль исходил из идеи аналогии между алгеброй и логикой и рассматривал логику как алгебру, но лишь с нулем (ложь) и единицей (истина). Существенное различие между логикой и алгеброй Буль видел в том, что в первой всегда имеет место закон идемпотентности ($x * x = x$), в то время как во второй равенство $x * x = x$ верно лишь при значениях $x = 1$ или $x = 0$, являющихся корнями уравнения $x * x - x = 0$ (Берков, Яскевич, 2001). Буль был уверен, что сформулированная им двоичная алгебра полностью описывает законы мышления, и, будучи последовательным, назвал свою книгу, вышедшую в 1858 г., сообразно — «Законы мышления». Логические исчисления Буля сыграют впоследствии важную роль при создании уже современных цифровых электронных систем.

Философско-логическое наследие Буля подверглось переработке и обобщению в работах его ученика **Уильяма Стэнли Джевонса**, более известного по работам в области политэкономии и теории предельной полезности.

Именно благодаря Джевонсу булева алгебра приобрела законченный вид, но что наиболее интересно относительно нашей темы, он является создателем «мыслительной машины», позволяющей механически воспроизвести некоторые процессы человеческого мышления. Машина Джевонса была основана на более детально разработанной формальной логике, чем логические исчисления, которые строил Лейбниц (Берков, Яскевич, 2001). Согласно А. О. Маковельскому, Джевонс «возродил» машину Луллия (Маковельский, 2004).

«Мыслительная машина» могла не только выводить заключения из посылок, но и проверять равносильность выражений, упрощать логические формулы, устанавливать, какие утверждения о данном классе можно выразить в терминах некоторых других классов, устанавливать гипотезы, из которых следует данное выражение, проверять правильность силлогизмов и т.д. Правда, логический вывод, полученный машиной, нуждался в интерпретации человеком. Несколько позже машина Джевонса была воссоздана и улучшена отечественными учеными П. Д. Хрущовым и А. Н. Щукарёвым.

Как мы видим, попытки смоделировать мышление человека появились задолго до цифровых вычислительных систем, что демонстрирует представление о мышлении ученых прошлого как об алгоритмических, а порой даже механических процессах, т.е. речь может идти о **«докомпьютерной метафоре»**. Данный факт не позволяет согласиться с часто встречающейся позицией, будто рассмотрение психических процессов по аналогии с работой компьютера является чем-то инновационным, а то и революционным. Аналогичные попытки предпринимались с XIII в.!

Но насколько правомерна данная метафора? В учебном пособии по логике А.Д. Гетманова, критикуя идею Лейбница, выносит приговор претензиям на создание «мыслящей машины»: «...представление Лейбница о полной замене человеческого мышления вычисляющей машиной неправомерно. Построить такое универсальное исчисление, с помощью которого всегда можно было бы отличить истину от лжи, в принципе нельзя» (Гетманова, 1986. С. 100).

И действительно, несмотря на значительные успехи в развитии науки и техники, все известные до настоящего моменты попытки создать «настоящий» искусственный интеллект не увенчались успехом. Отчасти причиной возникновения сложностей в формализации человеческого мышления может являться то, что живое мышление неформально. Как замечает в предисловии к русскому изданию работы А. Тьюринга «Может ли машина мыслить?» профессор С.А. Яновская: «...ясно, что мышление человека происходит, конечно, по определенным законам, которые люди еще со времен Аристотеля и древних Китая и Индии пытались сформулировать в виде правил логики. Естественнo спросить себя: нельзя ли с помощью этих правил составить список предписаний, схему алгоритма, или программу, следуя которой “машина” будет имитировать умственную деятельность человека? Но правила логики основаны не только на тех законах, по которым происходит действительное мышление у людей. <...> Они мыслят в действительности не формально, а содержательно» (Тьюринг, 2016). Собственно, в первой половине XX в. сам А. Тьюринг в Англии, а чуть раньше и независимо от него А. Черч в США, используя различный математический аппарат, пришли к единому выводу: мышление невозможно свести к вычислениям (Холт, 2018).

С этим соглашается М. Хант: «Столетиями думали, что мышление совершается по законам логики. <...> Исследования когнитивистов показали, что рассуждения, ошибочные в строго логическом

смысле, весьма практичны в обычных ситуациях. <...> Марвин Минский утверждает, что искусственный интеллект также не может опираться на одну лишь формальную логику, так как в реальной жизни мы пользуемся здравым смыслом, который во многом ей не подчиняется» (Хант, 1991. С. 40–41).

Дж. фон Нейман в своей статье «Общая и логическая теория автоматов» наглядно демонстрирует, как на самом деле удивительная наша нервная система: «...ЭНИАК весит 3 тонны и потребляет 150 киловатт, тогда как центральная нервная система человека, которая в функциональном отношении в миллион раз сложнее, имеет вес в несколько фунтов и умещается в человеческом черепе» (Нейман, 2016).

Современные технологии, естественно, шагнули далеко вперед по сравнению с передовыми разработками, с которыми был знаком уважаемый ученый. Однако несмотря на то, что каждый теперь носит портативный компьютер у себя в кармане, мы так и не приблизились к разгадке человеческого разума.

Нейман проводит ряд аналогий, демонстрируя, что у нервной системы человека есть много общего с цифровыми машинами: «Нейрон передает импульс. По-видимому, в этом состоит основная его функция, хотя последнее слово относительно этой функции и о том, ограничивается ли ею роль нейрона в центральной нервной системе, еще далеко не сказано. Нервный импульс в основном подчиняется принципу “включено-выключено”, “все или ничего”, и его можно сравнить с двоичной цифрой» (Нейман, 2016).

Нейман признает сложность организации нервной системы человека, и, очевидно, мы намного меньше знаем о ее устройстве и принципах работы в сравнении с искусственными автоматами. Тем не менее Нейман полагает, что рассмотрение некоторых закономерностей устройства живых организмов может быть весьма полезно при изучении и проектировании автоматов.

Эта мысль не нова. История науки и техники знает много примеров, когда человек решает инженерные задачи, подражая живой природе. Однако Нейман считает, что обратное тоже верно и «многое из опыта нашей работы с искусственными автоматами может быть до некоторой степени перенесено на наше понимание естественных организмов» (Нейман, 2016).

В этом, по большому счету, и есть суть компьютерной метафоры. Любая метафора груба и приближительна, но содержит в себе некоторый эвристический потенциал, позволяющий сделать новый рывок в развитии науки.

Однако есть и опасность. Например, профессор Х. Люк делает весьма интересный вывод из компьютерной метафоры: «Так как метафоры являются не только образами и аналогиями, а могут имплицитно управлять поведением, в компьютерной метафоре заложена опасность: человек кажется программируемым, а человеческие слабости и ошибки можно считать всего лишь ошибками программирования» (Люк, 2012. С. 207). На ум сразу приходят известные строки Э. Фромма³⁸: «В прошлом опасность состояла в том, что люди становились рабами. Опасность будущего в том, что люди могут стать роботами» (Фромм, 2016. С. 395).

Продуктивность компьютерной метафоры в когнитивистике подтверждается шквалом оригинальных исследований и теорий. Главное — помнить, что, хоть человеческий разум и подобен компьютеру, это едва ли означает их тождественность друг другу. Модель не тождественна моделируемому объекту, иначе она не была бы моделью.

Когнитивисты уже сейчас отмечают, что предложенная метафора вкупе с информационным подходом упускают ряд весомых факторов, влияющих на человеческое познание. Во-первых, в рамках компьютерной метафоры не ставится вопрос относительно когнитивного развития: «программа» либо стоит на нашем «железе», либо не стоит, игнорируя факт поэтапного развития когнитивных функций. Во-вторых, т.к. в рамках информационного подхода акцент делается, что характерно, на информации и процессах ее переработки, а процесс ввода и вывода информации, хоть и учитывался как данность, но оставался без должного внимания ввиду каузальной силы метафоры. Современные же исследования ставят вопрос о вкладе телесного опыта в познание, что выражается в новом исследовательском подходе — *embodied cognition*. В-третьих, одним из направлений для критики стало обнаруженное несоответствие дедуктивных выводов, сделанных на основе компьютерной метафоры, с принципами работы мозга. Это вызвало повышенный интерес к нейропсихологическим, или, лучше сказать, нейрокогнитивным исследованиям. Однако есть и другая сторона — как пишет, например, А. А. Филатова: «...сквозь нескончаемый поток восторженных и обещающих радужные перспективы возгласов все более отчетливо пробивается критический голос, призывающий осторожнее относиться к разного рода “нейросенсациям”, не преувеличивать роль нейронаучных толкований всех аспектов человеческой жизни и быть аккуратнее с “культom

³⁸ Фромм вдохновлялся речью Э. Стивенсона, одного из лидеров демократической партии США, прочитанную им в стенах Колумбийского университета в 1954 г.

мозга”, поскольку любые культы имеют тенденцию к узурпации всего ценностно-смыслового пространства и склонны проявлять нетерпимость к любому инакомыслию» (Филатова, 2017. С. 113). М. В. Фаликман уже констатирует этот «внутрипарадигмальный сдвиг» в сторону изучения мозгового субстрата (Фаликман, 2015).

Возможно, что компьютерная метафора выполнила свою историческую роль. Психология познания нуждается в новой прорывной метафоре, а вернее — в новой обобщающей теории, которую еще предстоит создать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Берков В. Ф., Яскевич Я. С. История логики: Учебное пособие для вузов. Минск: Новое знание, 2001. 169 с.

Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. 336 с.

Гетманова А. Д. Логика: Учебник для педагогических вузов. М.: Высшая школа, 1986. 287 с.

Лейбниц Г. В. Соч.: В 4 т. Т. 3 / Ред. и сост., авт. вступ. ст. и примеч. Г. Г. Майоров и А. Л. Субботин; пер. Я. М. Боровского и др. М.: Мысль, 1984. 734 с.

Люк Х. История психологии. Течения, школы, пути развития / Пер. с нем. М. В. Волкова; науч. ред. В. М. Волкова; послесл. В. П. Зинченко. М.: Научный мир, 2012. 272 с.

Маковельский А. О. История логики. М.: Кучково поле, 2004. 480 с.

Ньюэлл А., Саймон Г. Имитация мышления человека с помощью электронно-вычислительной машины // Психология мышления: Сборник переводов / Под ред. и со вступ. ст. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 457–474.

Парнах А. М. Компьютерная метафора: философские аспекты // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук: Сборник научных трудов Института инновационных технологий и государственного управления ФГБОУ ВО «МИРЭА — Российский технологический университет». М.: ООО «Издательство «Спутник+», 2019. С. 329–334.

Тьюринг А. Может ли машина мыслить? = Can the machine think?: с приложением статьи Дж. фон Неймана «Общая и логическая теория автоматов» / Пер. с англ. Ю. А. Данилова; под ред. и с предисл. С. А. Яновской; вступ. ст. Б. В. Бирюкова. М.: URSS: Ленанд, 2016. 110 с.

Фаликман М. В. Когнитивная парадигма: есть ли в ней место психологии? // Психологические исследования. 2015. № 8 (42). С. 3–13. <https://doi.org/10.54359/ps.v8i42.528>

Филатова А. А. «Мозговой штурм»: нейронаука за пределами нейронауки // Философия науки. 2017. № 3 (74). С. 106–121. DOI: 10.15372/PS20170308

Фромм Э. Здоровое общество / Пер. с англ. Т. Банкетовой, С. Карпушиной. М.: Изд-во АСИ, 2016. 448 с.

Хант М. Вселенная внутри: новая наука исследует человеческий разум // Когнитивная наука и интеллектуальная технология: Реферативный сборник. М., 1991. С. 28–51.

Холт Д. Идеи с границы познания. Эйнштейн, Гёдель и философия науки. М.: АСТ, 2018. 227 с.

Эко У. От древа к лабиринту. Исторические исследования знака и интерпретации / Пер. с итал. О. А. Поповой-Пле. М.: Академический проект, 2016. 559 с.

Drewer P. Die kognitive Metapher als Werkzeug des Denkens. Zur Rolle der Analogie bei der Gewinnung und Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse (Forum für Fachsprachenforschung). Tübingen: Gunter Narr, 2003. 422 S.

Gardner H. The mind's new science: A history of the cognitive revolution. New York: Basic Books, 1985. 423 p.

Методологические дискуссии

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОМ РАЗНООБРАЗИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Впервые опубликовано: *Мироненко И. А.* О методологическом разнообразии психологического знания // Психологическое знание: виды, источники, пути построения: Сборник статей / Отв. редакторы: А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. — Москва : Институт психологии РАН, 2021. — С. 28-45. — DOI 10.38098/thry_21_0434_002.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ, проект № 20-013-00260.

Аннотация. Развитие психологии в качестве самостоятельной науки с самого начала было отмечено методологическим разнообразием, характеризовалось «взрывом» новых разнообразных теорий, уничтоживших доминирование «традиционной» психологии, в основу которой было положено единство предмета (сознание), метода (интроспекция) и теории (ассоцианизм). С развитием нашей науки методологическое разнообразие последовательно возрастало. Внутри школ происходило деление: из психоанализа выделился неопрейдизм, затем гуманистическая психология. Бихевиоризм также пошел по дивергентному пути развития. Возникали и принципиально новые движения, такие как когнитивная психология. Сегодня психологическая наука вновь переживает период взрывного роста разнообразия в ходе глобализационных изменений как нового этапа цивилизационного развития и становления глобальной науки. Дифференциация уверенно доминирует над интегративными тенденциями.

Следует ли считать симптомом «болезни» свойство, которое имманентно присуще системе? Предлагается рассматривать множественность методологических систем психологии как явление естественное, присущее нашей науке в силу особенности ее предмета, — не «болезнь», а потенциал развития.

Ключевые слова: парадигмальный статус психологии, дифференциация и интеграция, методология психологии, предмет психологии.

Развитие психологии в качестве самостоятельной науки, рождение которой принято относить к последним десятилетиям XIX в., с самого начала было отмечено методологическим разнообразием. Перелом XIX–XX вв. характеризовался «взрывом» новых разнообразных теорий, уничтоживших доминирование «традиционной» психологии, которая вела свое начало от Декарта и в основу которой было положено единство предмета (сознание), метода (интроспекция) и теории (ассоцианизм). Произшедшая в точке рождения новой науки бифуркация направлений была следствием радикального обновления и расширения предметной области психологии и ее методов с наступлением эпохи модерна и становлением соответствующей реальности новой эпохи неклассической науки.

С развитием нашей науки, к огорчению тех, кто полагает ее научной допарадигмальной и надеется на переход в статус единой парадигмы, методологическое разнообразие не уменьшалось, а, напротив, последовательно возрастало. Внутри школ происходило деление: из психоанализа выделился неотрейдизм, затем гуманистическая психология. Бихевиоризм также пошел по дивергентному пути развития. Возникали и принципиально новые мощные движения, такие как когнитивная психология. Дифференциация уверенно доминировала над интегративными тенденциями.

Сегодня психологическая наука вновь переживает период взрывного роста разнообразия в ходе глобализационных изменений как нового этапа цивилизационного развития и становления глобальной науки, в том числе психологической (Журавлев и др., 2018). Еще год назад казалось, что основой глобализации науки является прежде всего мобильность профессионального сообщества в мировом масштабе. Пандемия коронавируса стала преградой для живого общения ученых, однако процессы развития глобальной науки не только не остановила, но и, благодаря переходу научного общения в онлайн-формат, явилась еще одним фактором, усиливающим наметившиеся ранее тенденции формирования глобального пространства современной науки. Многообразие школ, определивших развитие психологии в первом веке ее существования как академической дисциплины (с последних десятилетий XIX до последних десятилетий XX в.), расширено выходом в новое предметное пространство культурной специфичности объектов и субъектов психологического познания и имплицитных оснований теорий, укорененных в культуре народов, что обуславливает необходимость новой методологической рефлексии психологического познания,

причем не только инструментов, обеспечивающих «понимание как знание», но и методов, с помощью которых в контексте локальных школ осуществляется «понимание как интерпретация» и «понимание как постижение» (Знаков, 2005, 2016). Становление *глобальной психологии* как нового этапа в развитии мировой науки (подробнее см.: Журавлев, 2019) происходит путем формирования новых научных центров, подчеркнуто отличающихся от мейнстрима второй половины XX в. как географически, так и в отношении методологических ориентиров, сопровождается ростом разнообразия теорий и методологии психологии.

В то же время на фоне неизменной тенденции к росту теоретико-методологического разнообразия в методологии психологии на всем протяжении ее истории доминирует негативное отношение к многообразию существующих школ (парадигм, империй). На протяжении всего XX в. методологи оплакивали так называемый «кризис психологии», основным проявлением которого является отсутствие единой общепринятой теории и единых критериев научности знания. В период становления глобальной науки, когда в психологических исследованиях на первый план выступили вопросы культурных различий, надежды методологов мирового мейнстрима обращены к возможности создания «*универсальной психологии*», которая вскроет единые для всех людей, независимо от их культурной принадлежности, законы психического, по отношению к которым культурные особенности играют ту же роль, что и программное обеспечение для компьютера, не затрагивая, собственно, его аппаратное обеспечение («железо»).

Разделяя точку зрения А. В. Юревича, что переход от монистических моделей интеграции психологического знания к плюралистическим уже происходит и является проявлением эволюции методологии психологии (Юревич, 2010), полагаю все же, что сторонники методологического плюрализма пока еще в меньшинстве и попытка добавить аргументы в пользу такого взгляда не будет лишней.

Следует ли считать симптомом «болезни» свойство, которое характеризует все время жизнедеятельности системы? Конечно, жизнь несет в себе свойство умирания, но без умирания нет и самой жизни. Возможно, есть смысл посмотреть на множественность методологических систем психологии как на явление естественное, имманентно присущее нашей науке в силу особенности ее предмета, более того — полезное.

О ВЕЧНОЙ ДИХОТОМИИ ОПИСАТЕЛЬНОГО И ОБЪЯСНИТЕЛЬНОГО ПОДХОДОВ

Предмет психологии качественно отличается от предметной области всех остальных наук тем, что, будучи реальным проявлением бытия, он не относится к сфере объективной реальности. Психическое субъективно по своей природе. Поэтому стремление к его научному познанию неизбежно, так как наука не может вынести за скобки существенную, даже существеннейшую для себя³⁹, сферу реальности, и в то же время обречено оставаться недостижимым идеалом.

Прежде всего в истории психологии неизменно присутствует дихотомия описательного и объяснительного подходов к формированию психологического знания, которые производят разные его типы.

В описательной парадигме, представленной еще Дильтеем и им же противопоставленной психологии «объяснительной», критика «объяснительной» психологии и призывы к выходу за ее рамки в первую очередь относятся к тому, как в последней представлен предмет исследования на исходном этапе анализа. В рамках объяснительной методологической традиции предполагается причинно-следственная детерминация событий объективной реальности, что и позволяет сформулировать научную (т.е. рациональную) гипотезу и произвести опытную проверку. Неприемлемость такого «объективного» исходного описания предмета исследования для психологии является постоянным аргументом критики объяснительной психологии. Именно невозможность подойти к анализу психической реальности в ее истинной сущности и феноменологическом богатстве при использовании рационального объяснительного метода традиционно служит обоснованием обращения к методу описательному.

Альтернативой объяснительной является *парадигма описательная*, в русле которой психика как предмет анализа выступает во всем богатстве своей феноменологии. Здесь принимаются в расчет не только те характеристики предмета, которые укладываются в рациональную детерминистскую причинно-следственную картину, но и все те, которые открыты непосредственному переживанию субъекта, интуитивно постигаемы, однако недоступны рациональному анализу и объяснению.

³⁹ В своей нобелевской речи И. П. Павлов говорил: «В сущности нас интересует в жизни только одно — наше психическое содержание. Его механизм, однако, и был, и сейчас еще окутан для нас глубоким мраком. Все ресурсы человека: искусство, религия, литература, философия и исторические науки — все это объединилось, чтобы пролить свет на эту тьму. Но в распоряжении человека есть еще один могучий ресурс — естествознание с его строго объективными методами...»

Известная слабость описательного подхода во всех его вариантах заключается в сомнительности соответствия порождаемых теоретических моделей требованиям научности, т.е. детерминизма и рациональности. Слабость *объяснительной парадигмы* — в исходном описании предмета. Это приводит к тому, что в русле описательной психологии оказываются неприемлемыми исходные постулаты объяснительной психологии, а в русле объяснительной отвергаются итоговые теоретические модели описательной.

Как сказано в статье В. П. Зинченко и М. К. Мамардашвили, «либо объективность метода достигается ценой отказа от понимания психической реальности, либо сохранение психического достигается ценой отказа от объективности анализа» (Зинченко, Мамардашвили, 2005. С. 62).

Как известно, описательная методология в большей степени характерна для «гуманитарной» парадигмы, в рамках которой психология сотрудничает с гуманитарными же науками, и психологи задаются вопросами в большей степени «зачем», чем «отчего», т.е. телеологический подход доминирует над каузальным. Объяснительная методология доминирует в естественно-научной психологии, с присущей последней каузальной ориентацией. В рамках настоящего анализа мы не будем специально останавливаться на соотношении гуманитарной и естественно-научной парадигм, полагая, что здесь первично скорее деление по предметной области исследований.

Споры между сторонниками описательной и объяснительной парадигмы то затихают, то приобретают жаркий и непримиримый характер. Достаточно вспомнить призыв Л. С. Выготского «“вынести за скобки” психологической науки ее “описательную”, “понимающую” часть: эта часть психологии должна быть отдана области искусства, она и так все больше уходит в роман <...> в метафизику» (Выготский, 1982. С. 427). Именно бескомпромиссный разрыв с описательной психологией Л. С. Выготский полагал путем выхода из кризиса психологии, к преодолению растущего раскола направлений и школ в 1920-х гг. «Создание общей психологии есть дело не соглашения, а разрыва» (Выготский, 1982. С. 381). В постсоветской российской психологии противостояние названных парадигм было не менее жестким, что отражено, в частности, в статье А. В. Юревича «Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или Раскачанный маятник», в которой положение естественно-научной (объяснительной) парадигмы характеризуется как «осадное» (Юревич, 2005. С. 147). Представляется, что определенное снижение накала этих споров сегодня обусловлено

прежде всего тем, что и в отдельно взятых «лагерях» сторонников объяснительной и описательной методологии нет консенсуса и доминирует *тенденция дивергенции*.

Такова реальность современной психологии, но мечта о единой «правильной» методологии продолжает волновать методологов, и в свете этого недостижимого идеала методологическое разнообразие психологии, не только не уменьшающееся, но растущее, представляется болезнью, лекарство от которой подобрать никак не удастся: «Психологическое знание — это тоже Знание ... но, во-первых, знание плохо организованное...» (Юревич, 2010. С. 36). Анализируя состояние психологического знания, А. В. Юревич заключает: «У озабоченных состоянием психологического знания имеются три варианта... либо смириться с “вечным кризисом” психологической науки, воспринимая ее как науку, находящуюся на допарадигмальной стадии развития и списывая все ее недостатки на ее недоразвитость; либо ждать как манны небесной формирования единой парадигмы, о которой давно вожделеет психологическое сообщество, которая объединит эту науку и придаст психологическому знанию организованный, устойчивый и надситуативный характер; либо попытаться найти нетрадиционные варианты организации психологического знания, не глядя с перманентной завистью вослед точным наукам...» (Там же. С. 37).

О ТИПАХ ЦЕННОСТНЫХ ОСНОВАНИЙ МЕТОДОЛОГИИ ПСИХОЛОГИИ

Выбирая последний из предложенных вариантов отношения к состоянию современного психологического знания и полагая, что «все к лучшему в этом лучшем из миров», я хочу в целом подвергнуть сомнению вредоносность методологического многообразия в психологии.

Когда мы судим о том, хорошо или плохо что-либо для психологической науки, мы руководствуемся некоторым представлением о том, что эта наука собой представляет, чем она в реальности является и чем, по нашему мнению, должна была бы быть. Это представление, лишь отчасти осознанное, прежде всего включает в себя и целевую функцию психологии, то, для чего существует и чему служит психология, — откуда следуют и представления о «терминальных» и «инструментальных» для психологии ценностях⁴⁰. Возьму на

⁴⁰ «Одним из краеугольных камней научного познания принято считать его ценностную нейтральность, направленность на открытие истины, а не служение ценностям. Вместе с тем давно подмечено, что само научное познание превратилось в ценность» (Юревич, 2010. С. 190).

себя смелость утверждать, что чем уже и определеннее представление о предназначении психологии, тем с большей страстью его носитель отрицает саму возможность иного взгляда, иного варианта понимания психологии, ее сущности, целей, служения и, соответственно, критериев, в соответствии с которыми какое-либо знание к ней относится или не относится и, если относится, то по которым оно здесь оценивается, т.е. критериев, которые должны быть предъявлены к психологическому знанию. А варианты возможны. Попробуем наметить некоторые классификации понимания психологической науки и соответствующие им ценностные ориентации и критерии, применяемые в отношении психологического знания (см. также: Новые тенденции..., 2019; Психологическое знание, 2018; Теория и методология..., 2007; и др.).

Возьмем за основу классификации *характер деятельности*, которой занимается ученый-психолог, что предполагает те или иные мотивы ученого и его ориентацию на определенные ценности науки.

Традиционно выделяют следующие виды деятельности: игра, познание (учеба), труд. К какому из этих видов подсознательно относит свои занятия ученый? Чем для него является психология? Не вызывает сомнения то, что профессиональная деятельность как существеннейшая часть жизни ученого с неизбежностью включает элементы как игры, так и труда и, конечно, познания, поэтому речь пойдет лишь о доминировании того или иного вида деятельности (мы пока не обсуждаем проблемы познания, учебы). Представляется возможным разделить ученых на тех, кто видит в науке прежде всего игру, и тех, кто рассматривает ее прежде всего как труд.

ИГРА

Основными характеристиками игры, если судить по определениям, даваемым ей словарями и энциклопедиями, являются следующие:

- форма деятельности в условных ситуациях;
- игра осуществляется по определенным заявленным правилам;
- вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в результатах, а в самом процессе. В этом смысле игру противопоставляют труду.

В своем фундаментальном исследовании «Человек играющий» (1938) И. Хейзинга предложил следующее определение игры: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установ-

ленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием “иного бытия”, нежели “обыденная” жизнь» (Хейзинга, 1992. С. 41).

Какие особенности можно приписать методологическим ориентирам тех ученых, которые склонны понимать занятия психологией как игровую деятельность?

Прежде всего естественное и абсолютное принятие условности ситуации исследования, т.е. готовность использовать в качестве исходной точки анализа упрощенное, одностороннее, заведомо неполное представление о предмете, лабораторную его модель, выстроенную в соответствии с логикой имеющихся теоретических представлений в большей степени, чем с реальностью. Среди этих людей мы вряд ли встретим сторонников описательного подхода, ориентация, конечно же, на объяснительный. И, конечно, на наличие четких правил и их неукоснительное исполнение.

«Мечта любой науки состоит в том, чтобы представить все дисциплинарное знание в виде системы законов ... В то же время возможности психологии в плане выявления и формулирования общих законов нельзя и недооценивать: существует немало психологических закономерностей, которые можно сформулировать в виде общих законов. А одним из главных препятствий этому служит близость научного и обыденного психологического познания, *стремление психологии ради сохранения статуса науки провести с ним демаркационную линию и, соответственно, избегание ею утверждений, которые могут звучать слишком тривиально*» (Юревич, 2010. С. 21. Курсив мой. — И. М.) — это сказано именно об этих людях и отражает важнейшие ценностные ориентации в их деятельности.

Применительно к этой группе попробуем рассмотреть и ранжировать внутринаучные ценности, выделяемые А. В. Юревичем с оговоркой, что ценностное поле науки «включает большое количество ценностей, образующих сложное переплетение» (Там же. С. 197). Пребывая в сложном переплетении, по всей видимости, одни ценности легко могут вступать в противоречие с другими, а какие-то тесно связаны между собой в силу их общей природы.

Общенаучные ценности психологии:

- ценность научной истины и ее объективного постижения;
- объяснение мира;
- обретение возможностей его предсказания и контроля над ним;

- производство нового знания;
- построение его системы, соответствующей определенным критериям (упорядоченность, непротиворечивость и др.).

Специфические ценности психологии как социогуманитарной науки:

- стремление не просто познать человека и общество, но и сделать их лучше, усовершенствовать общество и человеческую природу;
- практическая направленность;
- социальная релевантность производимого знания, а также того знания, которым они обладают, не сами его производя, и умение его преподносить. Превращается в ценность харизматичность и «заметность» самих социогуманитариев.

Внутридисциплинарные ценности психологии:

- быть похожей на точные науки;
- не быть похожей на точные науки;
- ценность самобытности, уникальности психологической науки.

Какие общенаучные ценности доминируют у ученых «игровой» ориентации? Иными словами, в ситуации возможного конфликта некоторые ценности могут быть принесены в жертву. Доминантными для них представляются ценности: а) научной истины и ее объективного постижения, б) построения системы знания, соответствующей определенным критериям (упорядоченность, непротиворечивость и др.). Оставшиеся общенаучные ценности ставятся в зависимость от доминантных и принимаются в расчет только в той мере, в какой они соответствуют первым.

Специфические ценности психологии как социогуманитарной науки в том виде, в каком они представлены выше, особого веса вообще не имеют, поскольку входят в противоречие с высокосзначимой ценностью из следующей группы внутридисциплинарных ценностей психологии: быть похожей на точные науки.

Таким образом, явно выделяется триумвират тесно связанных между собой ценностей, по отношению к которым все остальные оказываются существенно ниже рангом и в высокой степени зависимыми:

- ценность научной истины и ее объективного постижения;
- построение системы знания, соответствующей определенным критериям (упорядоченность, непротиворечивость и др.);
- быть похожей на точные науки.

Если говорить о приоритете одной из этих трех ценностей, о придании ей терминального характера таким образом, что остальные две

станут инструментальными, пожалуй, вторая ценность — построение системы знания, соответствующей определенным критериям (упорядоченность, непротиворечивость и др.), — может претендовать на статус абсолютного и высшего блага.

ТРУД

Для тех, кто рассматривает занятия психологией прежде всего как труд, приоритеты и ориентации будут иными. Для труда важен результат, т.е. полезность исследований. О том, насколько распространен подобный взгляд среди ученых, принадлежащих к тем или иным «школам» психологии, можно судить по тому, насколько в рамках той или иной школы связаны теория и практика (см.: Взаимоотношения..., 2015; Галкина, Журавлев, 2019; и др.). Известный и непреодолимый схи́зис проявляется неравномерно. Выскажу предположение, что отрицательное мнение практиков менее выражено по отношению к глубинной психологии, чем по отношению к когнитивизму с его компьютерной метафорой.

Игра и труд недаром противопоставлены как виды деятельности. Идеальное и полное знание — недостижимый идеал. Реальное психологическое знание, как и вообще научное знание, всегда в чем-то ошибочно, ущербно, что-то в нем не учтено, чем-то пренебрегли... И тут одни говорят: «Какая разница, что методология, с помощью которой получено некоторое знание, несовершенна, не соответствует строгим критериям научности! Пусть что-то чему-то противоречит в посылках, выборки не вполне репрезентативны и расчеты сомнительны, — важно, что оно работает!» Другие: «Какая разница, что оно работает, если оно не соответствует критериям научности!» Возможность использования «ненаучного» или недостаточно научного знания воспринимается как опасность, так как «близость и богатые возможности обыденной психологии в качестве источника психологического знания создают опасность для научной психологии, заключая в себе постоянную угрозу ее статусу как науки и заставляя ее постоянно отвечать на вопрос: “Чем научное психологическое познание отличается от обыденного и зачем нужны профессиональные психологи, если каждый человек — психолог?” Это вынуждает научную психологию постоянно поддерживать дистанцию с психологией обыденной, трактовать ее наблюдения и обобщения как ненаучные» (Юревич, 2010. С. 47).

В рассуждениях ученых, для которых главной ценностью является соответствие знания критериям научности, мне видится определен-

ное логическое противоречие. Аргументируя необходимость строго следовать критериям научности, они делают упор именно на том, что наука — наиболее действенный, эффективный вид познания, непосредственно влияющий на жизненные реалии, с чем не поспоришь. При этом в зону слепого пятна методологов уходит практическая бесполезность львиной доли психологического знания, полученного с учетом этих критериев. Именно такие исследования порождают те горы фактов, которые наполняют страницы тысяч психологических журналов во всем мире, ничем не способствуя ни практике, ни продвижению в понимании сущности психического: «Типовой продукт исследования, выполненного в русле академической психологии, — это коэффициенты корреляции между переменными, демонстрирующие, “что на что влияет”, и имеющие весьма отдаленное отношение к потребностям практической психологии» (Юревич, 2010. С. 42).

Может быть, что-то не так с критериями?

Как же мы можем описать ценностные ориентации тех, кто видит в занятиях психологией трудовую деятельность, деятельность ради результата?

Среди общенаучных ценностей психологии доминируют как раз те, что оказались второстепенными в случае «игровой» ориентации: объяснение мира, обретение возможностей его предсказания и контроля над ним, а также производство нового знания. С этими ценностями ставятся в зависимость и ценность научной истины и ее объективного постижения, и построения системы знания, соответствующей определенным критериям (упорядоченность, непротиворечивость и др.). Картина получается зеркальная по сравнению с первой описанной группой.

Специфические ценности психологии как социогуманитарной науки здесь обретают огромную значимость, становятся главными и ведущими во всей системе ценностей. Среди внутридисциплинарных ценностей психологии представляется более других значимой ценность самобытности, уникальности психологической науки, необходимая для обоснования разнообразия психологической практики.

Таким образом, имеется иерархия, где специфические ценности психологии как социогуманитарной науки, тесно связанные между собой, имеют максимальную значимость, выступают в качестве своего рода терминальных ценностей. Система обозначенных выше общенаучных ценностей выступает в качестве инструментальной подсистемы, куда мы отнесем и ценность самобытности, уникальности психологической науки.

В нашем анализе мы временно отложили вариант деятельности ученого, для которого ведущей ценностью являлось бы познание как таковое. Отложили в силу того, что сама научная деятельность предполагает эту доминанту. Применительно к рассмотренным выше вариантам научное познание выступает как игра или же как труд. Основные функции науки: объяснение мира, обретение возможностей его предсказания и контроля над ним — в рассмотренных системах ценностей играют подчиненную роль. Могут ли эти ценности быть приоритетными? Как соотносились бы с ними при этом остальные виды ценностей?

Если в абсолютном приоритете взаимосвязанные ценности объяснения мира, обретения возможностей предсказания его изменений и контроля над ними, то все остальные (общенаучные и ценности психологии как социогуманитарной науки, внутридисциплинарные, ценности объективности познания и его соответствия каким-либо критериям и практической полезности, релевантности запросу момента, похожесть-непохожесть на другие науки) имеют инструментальный характер и обусловлены *ситуативно, т.е. значимы в той мере, в какой они работают на главные в конкретной ситуации*.

Основываясь на таких посылах, мы приходим к достаточно тривиальному утверждению: методология науки как познания должна прежде всего соответствовать предмету последней, чтобы получаемое психологическое знание обеспечивало его адекватное отражение.

О МНОГОМЕРНОСТИ ПРЕДМЕТА ПСИХОЛОГИИ

Принимая определение предмета психологии как «мир наших душевных явлений» (А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский), «наш внутренний мир» (В. Д. Шадриков, В. А. Мазиллов), «наше психическое содержание» (по словам И. П. Павлова), мы не можем не признать бесплодной любую попытку выстроить адекватную, целостную и полную теоретическую модель путем проекции на какую-либо одну «методологическую плоскость».

Психическое субъективно по своей природе, но не однородно. Мир наших душевных явлений имеет сложное строение. Важным прорывом в методологии психологии может стать предложенная В. В. Знаковым трехуровневая модель человеческого понимания (Знаков, 2016), где выделены три типа «жизненных миров» человека, в каждом из которых действует своя логика, свои законы и типы понимания (см. табл. 1).

Таблица 1

Понимание субъектом реальностей мира человека (Знаков, 2016. С. 48)

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

Принимая столь сложную, неоднородную структуру «внутреннего мира человека», можем ли мы надеяться выстроить адекватное предмету его объяснение, предсказание и контроль, оставаясь в пределах одной логики, одной системы законов и критериев познания? Мечта о такой единой системе до сегодняшнего дня будоражит умы теоретиков (Matthen, 2017), однако, на мой взгляд, она принципиально неосуществима, по своей природе носит редукционистский характер.

Таким образом, представляется целесообразным даже в пределах феноменологической реальности психического рассматривать возможность и даже необходимость плюрализма методологических подходов.

Но самой важной, сложной, актуальной и болезненной представляется проблема реализации *принципа методологического* плюрализма в контексте «вертикальной интеграции» психологии (Юревич, 2010), т.е. интеграции психологического знания о феноменологической субъективной представленности психического и знания о сторонах и аспектах существования психического в его соотношении и взаимодействии с объективной реальностью. Эта проблема включает в себя уже описанное выше противостояние объяснительной и описательной парадигм, но этим противостоянием не исчерпывается.

О «ВЕРТИКАЛЬНОЙ» ИНТЕГРАЦИИ ПСИХОЛОГИИ

В русле разработки «проекта научной психологии», т.е. знания, построенного на основе принципов объективности, детерминизма и рациональности, веками и даже тысячелетиями разрабатывались и разрабатываются сегодня учеными линии объяснения психического через его «объективное» содержание — психическое как образ мира

(психофизическая проблема), и через «носителя» психического — организм (психофизиологическая проблема). На основе и в русле этих линий научного поиска сформирован массив фундаментального и достаточно достоверного психологического знания, составляющий содержание дисциплины «Общая психология» в профессиональном психологическом образовании. Психолог, обладающий этим знанием, хотя бы до известной степени имеющий в голове «карту» предметной области психологии, где отмечены соответствующие области психологического знания, по-другому смотрит и на те области, которые непосредственно к психофизической и психофизиологической проблемам не относятся, прежде всего, например, на фокусные для современной российской психологии проблемы личности. По-иному их видит тот, кому и в голову не приходит как-то соотносить проблемы психологии личности с массивом научного общепсихологического знания о процессах и состояниях. И это отсутствие принятия во внимание знания о процессах и состояниях при анализе проблем личности — тоже своего рода редукционизм, хотя, на первый взгляд, речь не идет о сведении сложного к более простому и рационально понятному. Здесь есть актуальная методологическая проблема психологии, принципиально важная для перспектив ее современного развития.

Приведу пример из собственной преподавательской практики. Юноша-магистр с оконченным высшим образованием в области математики поступил на обучение по специальности «Психология личности». Подобно многим, он часто сетует на несовершенство психологического знания. Однажды он мне сказал, что в психологии нет фундаментальных теорий. На этом основании он уже разработал некий план спасения нашей науки. Я окончила факультет психологии ЛГУ им. А. А. Жданова по специализации «Общая психология», здесь же защитила кандидатскую и докторскую диссертации, тоже по общей психологии. Я пыталась осознать то, что он говорит в контексте своей картины нашей науки. И тут мне вспомнился другой эпизод, который для меня стал объяснением происходящего и одновременно в новом свете высветил, что происходит с наукой. В 2006 г. мне довелось участвовать в Международном форуме «Образ российской психологии в регионах страны и в мире». В своем выступлении коллега из Сибири доказывал необходимость включения дисциплины «Общая психология» в учебный план подготовки психологов. Поскольку для меня вопрос был самоочевиден, я подошла к докладчику и спросила: а в чем, собственно, проблема? Он отвечает, что подготовку по психологии их университет открыл, а среди преподавателей нет ни одного с психоло-

гическим образованием. Возникают большие проблемы с тем, чтобы читать общую психологию. С другими дисциплинами справляются, а эту — не могут. Вот и возникло уже мнение — убрать ее из учебного плана... Я много раз приводила этот эпизод как пример абсурдности происходившего с психологией после перестройки. И вот в разговоре с сегодняшним магистром я осознала, что психолог, не обремененный знанием общей психологии, — это не абсурд, не шутка, это реальность современной российской психологии, современного профессионального образования. То небольшое из психологического знания, что я вижу в своей картине психологической науки даже не как верхушку айсберга, а как небольшой рукав, маленькое ответвление великой реки, юноша считает всем тем целым, чем и является психология. «И состоит сегодня слон из одного хвоста...» Юноша не знает, не осознает, не принимает в расчет всего, что называют общей психологией. Возможно, вообще не подозревает о существовании этого массива психологического знания. Бакалавриат по психологии он не оканчивал. А магистром психологии сегодня можно стать, познакомившись с отдельно взятым ее кусочком, будь то хвост, хобот или ухо — в зависимости от учебной программы... И это одно из закономерных проявлений стремления к методологическому минимизму — через «вынесение за скобки» всего, что в этот минимизм не укладывается.

Массив имеющегося психологического знания огромен, никто не может охватить его полностью, это тривиально. Однако психолог должен иметь хотя бы общее представление о предметной области своей науки, о ее структуре и о содержании имеющегося психологического знания. Пусть в его представлениях все это не будет интегрировано рационально, логично и последовательно, возможности понимания не исчерпываются рациональным познанием и при этом приносят свои результаты. Даже если «психологи, в своем профессиональном мышлении воспроизводящие общие закономерности человеческого мышления, проявляют отчетливо выраженную нетерпимость к подобной — “параллельной” — детерминации явлений» (Юревич, 2010. С. 150).

Как убедительно показано А. В. Юревичем (Там же), «горизонтальная интеграция» психологии сегодня успешно осуществляется, «диагональная» также не вызывает тревоги. Беспокойство вызывает то, что в части «вертикальной» интеграции доминируют практически безраздельно монистические устремления: либо к поглощению соседней области (типично для объяснительных вариантов методологии естественно-научного образца), либо к игнорированию соседа, «выне-

сению его за скобки» (типично для психологии «сложных контекстуально опосредованных явлений» феноменологического плана).

Представляется, что оба варианта монизма смертельно опасны для психологической науки, чреватые деградацией и обесцениванием психологического знания, производимого школами, идущими по такому пути, потому что «понять и объяснить психику можно, только рассматривая ее одновременно и как порождение социума, и как функцию нейронов, и как многообразие нашего феноменального мира, и в других ипостасях» (Там же. С. 149).

МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

А. В. Юревич характеризует психологическое знание как «знание «скользящее», изменяющееся вслед за его постоянно изменяющимся объектом» (Юревич, 2010. С. 36). Эта особенность представляется в максимальной степени полезной и востребованной в современном мире, который уже привычно называют изменяющимся. Человек изменяет мир и себя как часть его с нарастающей скоростью. Ярким примером радикального изменения мира стала пандемия COVID-19, принесшая в жизнь каждого из людей перемены такого масштаба и направленности, каких никто не ожидал. Не повторяя ставшие тривиальными фразы о текучей и непредсказуемой реальности современного мира, отметим, что в этом изменяющемся мире полюсом, средоточием, узлом, источником и генератором изменений является как раз предмет нашей науки.

Во всех областях жизни, в науке и практике, возникают новые задачи и рождаются новые острые запросы к психологии. Обновляющаяся реальность требует появления новых психологических теорий для ее отражения. Так, в свое время компьютерная революция породила не только когнитивную психологию с ее компьютерной метафорой, но и теории креативности — качества интеллекта, которое компьютеры не могли взять на свои плечи, когда они, войдя повсеместно в жизнь, обесценили частично для практики качества, до того времени высоко ценимые и находящиеся в центре внимания психологов, исследовавших интеллект: способность быстро и безошибочно обрабатывать большие массивы информации. Когда в последних десятилетиях XX в. профессии «человек — человек» стали самыми массовыми в развитых странах и возник спрос на способности понимать людей и управлять ими, появились теории социально-эмоционального интеллекта. Нет оснований сомневаться, что в современном стремительно обнов-

ляющемся мире возникнут и уже возникают принципиально новые запросы человеческой практики (так, например, уже началось и, несомненно, продолжится «слияние» человека и машины), которые потребуют от психологии новых теорий и подходов.

Психологическое знание в высокой и возрастающей с ускорением темпов изменения мира степени исторично. Теории, широко применяемые, адекватные своему времени, вместе со своим временем уходят (что пока не стало предметом большого внимания психологов, но широко обсуждается социологами). В то же время идеи, имеющиеся в истории психологии, но не получившие еще широкого распространения, приобретают шанс на иррадиацию в изменившемся мире, подобный тому, который получили первые млекопитающие после того, как динозавры не справились с изменившейся в результате катаклизма средой обитания. Развитие новых технологий представляется возможным рассматривать как фактор продолжающейся и ускоряющейся биологической эволюции человека (Мироненко, Журавлев, 2019), что придает новую актуальность идеям, высказанным ранее Б. Г. Ананьевым (1977), и в целом теоретической модели человека, заложенной в российской советской психологии, отличающейся от представлений, доминировавших в западнцентрическом мейнстриме XX в. (Мироненко, Журавлев, 2019; Мироненко, 2019).

Новые актуальные направления и порождаются новейшими технологическими изменениями (см., например: Нестик, Журавлев, 2019; и др.), и возвращаются к новой жизни из наследия психологической науки. Психологическое знание живет, разрастается и дифференцируется вслед за своим изменяющимся предметом.

В поиске путей «вертикальной» интеграции растущего и дифференцирующегося психологического знания в современном мире мне представляется крайне важным *сохранение ориентации на исторически сложившуюся традицию*, воплощенную в двух психологических дисциплинах: общей психологии и истории психологии. При всех имеющихся национальных и локальных особенностях в строении и содержании этих дисциплин все же достаточно много общего. Массив накопленного психологической наукой знания уже интегрирован в них в той форме, которая оказалась такой, какой она только и может быть, — плюралистической. Такая организация психологического знания естественна, как организация любой естественной науки, структура и методология которой определяются ее предметом. Этот предмет она призвана объяснить, предсказать и контролировать. Попытки «монистов» переструктурировать этот массив грозят лишь

изуродовать естественно сложившуюся систему, лишить ее жизненно важных частей, добавить же что-либо полезное они вряд ли способны.

Естественно сложившаяся в процессе исторического развития дисциплины, полипарадигмальная, плюралистическая система психологического знания, обладающая потенциалом методологического разнообразия, подобно складному ножу, адекватна предмету и задачам психологии. Методологическое *многообразие* психологии — не болезнь, а *потенциал* ее развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977.
- Взаимоотношения исследовательской и практической психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, А. В. Юревича. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2015.
- Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1982. С. 291–436.
- Галкина Т. В., Журавлев А. Л. Развитие научных идей Я. А. Пономарева: от теории и методологии к практико-ориентированной психологии // Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: Материалы II Национальной научно-практической конференции / Под науч. ред. В. А. Мазилова. Ярославль, 2019. С. 13–15.
- Журавлев А. Л. Глобальная психология и глобалистика: попытка науковедческого анализа // Трансформация парадигмы права в цивилизационном развитии человечества / Под общ. ред. А. Н. Савенкова. М., 2019.
- Журавлев А. Л., Мироненко И. А., Юревич А. В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 2. С. 58–71.
- Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Т. 3: Метод психологии. Ярославль: МАПН, 2005.
- Знаков В. В. Психология понимания многомерного мира человека // Вестник СПбГУ. Серия 16. 2016. Вып. 1. С. 47–57.
- Знаков В. В. Психология понимания: проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005.
- Мироненко И. А. Биосоциальная проблема и становление глобальной психологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2019.
- Мироненко И. А., Журавлев А. Л. Биосоциальная проблема в контексте глобальной психологической науки: об универсальных характеристиках человека // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 6. С. 87–98.

Нестик Т. А., Журавлев А. Л. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 35–47.

Новые тенденции и перспективы психологической науки / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2019.

Психологическое знание: современное состояние и перспективы развития / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2018.

Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2007.

Хейзинга И. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М., 1992.

Юревич А. В. Естественнаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или Раскачанный маятник // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 147–151.

Юревич А. В. Методология и социология психологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2010.

Mammen J. S. A New Logical Foundation for Psychology. Springer, 2017.

ИДЕИ Б. Г. АНАНЬЕВА И СОВРЕМЕННЫЕ ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ: ПЕРСПЕКТИВА РЕАЛИЗАЦИИ ИЗНАЧАЛЬНЫХ АМБИЦИЙ

Мусс А. И.

Публикуется впервые.

Аннотация. В данной статье предложен новый ракурс для рассмотрения идей Б. Г. Ананьева — основателя факультета психологии ЛГУ (СПбГУ), — связанных с созданием системы человекознания — единой науки о человеке. С одной стороны, было показано, что в контексте исторического и диалектического материализма, на которые опиралась советская психология, такой проект фактически был невозможен, что выразилось в критике Б. Г. Ананьева со стороны его ближайших сподвижников, а также в том, что идеи Ананьева не стали общим местом для современных психологов из числа исследователей СПбГУ.

В противовес этому в настоящем тексте было показано, что идеи о создании системы человекознания имели пересечение со стремительно развивающимися с первой четверти XX в. историей и антропологией. Учет развития этих областей, опора на теории и методы этих социальных и гуманитарных наук, знание о современных исследованиях позволяют реализовать идеи Б. Г. Ананьева в предложенной автором статьи современной научно-исследовательской программе для психологических исследований.

Ключевые слова: система человекознания, методология психологии, проблема отражения, социальная / культурная антропология, философская антропология, историческая школа Анналов.

ВВЕДЕНИЕ

Оценка наследия советской психологии имеет огромное значение для современной постсоветской психологии по целому ряду причин. Во-первых, именно внутри советской психологии создавался тот способ разговора, который используется сейчас нами как специалистами-психологами, получившими свое образование на русском языке. Используя этот дискурс, мы не всегда осознаем, почему говорим о психологии так, а не иначе, в том числе когда мы формулируем собственную методологическую позицию, т.е. затрагиваем и эксплицируем наиболее общие основания, на которые опираются наши исследования, включая представления о науке, научном методе, психологии как науке, объекте и методах психологии и т.д. Поэтому изучение советской психологии как истоков нашего профессионального дискурса позволяет нам лучше понимать методологические основания наших исследований.

Во-вторых, оценка советского наследия — закономерная часть изучения истории психологии, в том числе возможность лучше увидеть то, как психология и психологи существовали и развивались определенный период времени. В этом смысле советская психология с ее специфическими идеологическими рамками иллюстрирует то, что случается с наукой, когда свободный поиск ученого, конкуренция различных научно-исследовательских программ искусственно ограничивается внешними, в данном случае политическими, факторами (Репрессированная наука, 1991; Репрессированная наука. Вып. II, 1994; Лакатос, 2008).

Кроме того, такое одновременное обращение к истории науки, к которой мы принадлежим, и погружение в истоки профессионального языка, который мы используем, позволяет налаживать более успешную коммуникацию друг с другом и со специалистами смежных областей и направлений, поскольку мы получаем возможность сравнения профессиональных языков и путей развития науки.

В этом ключе значимым вопросом становится изучение проектов и амбиций основателей конкретных научных школ, поскольку именно они стояли у истоков того сообщества и тех институций, в которых формировались все последующие специалисты. Научной школу в данном случае, согласно исследованиям (Шикун, 2007), определяют несколько факторов: наличие лидера — «отца-основателя», и его учеников, наличие методологии, социального или государственного заказа, общей территории, а также признание полученных результатов.

И поскольку наличие научной школы определяется не только общей методологией, территорией, требованиями и признанием результатов, но также наличием лидера и продолжающих развивать его идеи учеников, то при нарушении такой преемственности возникает вопрос о самом существовании научной школы, а также о том, что заставило учеников отказаться от изначального замысла такого «отца-основателя».

Б. Г. Ананьев — основатель Ленинградской (Санкт-Петербургской) психологической школы и факультета психологии СПбГУ. В своих работах он видел будущее психологии в реализации проекта системы человекознания — единой науки о человеке (Ананьев, 2001a, 2001b), память о котором стремятся сохранить те, кто учился у него (Логинова, 2016; Головей, 2022, 2024).

Попробуем, однако, ответить на вопрос о том, насколько идеи Б. Г. Ананьева продолжают действительно определять содержание исследований психологов СПбГУ в настоящий момент. Обратимся

к научным публикациям. Так, с 2020 г. по запросу «человекознание» в системе «Google. Академия» выходит около 2300 материалов, в названии, аннотации, ключевых словах которых данное слово присутствует. Однако материалы психологов, в частности, психологов СПбГУ, в которых встречается данный термин, являются скорее не развитием предложенной Б. Г. Ананьевым исследовательской программы, а воспоминаниями о ней: примерами здесь могут служить переизданные компанией «Литрес» в 2022 г. сборники института психологии РАН 2008 и 2012 гг., посвященные наследию Б. Г. Ананьева (Методология комплексного человекознания и современная психология, 2022) и Б. Ф. Ломова (Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2, 2022), а также две указанные выше статьи Л. А. Головей, первую из которых можно считать мемориальной статьей, описывающей жизненный путь и научные достижения Бориса Герасимовича (Головей, 2022), тогда как вторая статья представляет собой текст, посвященный кафедре психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ. В этом контексте — истории становления кафедры психологии развития и дифференциальной психологии — проект Б. Г. Ананьева упоминается как основа концепции рассматриваемой кафедры (Головей, 2024). Иными словами, системы человекознания, понимаемой как объединение через философию и психологию разных наук о человеке в единую науку, скорее, не произошло, а исходные идеи Б. Г. Ананьева остались скорее историческим наследием или основой для работы отдельных структур внутри факультета психологии СПбГУ.

В рамках настоящей работы мне хотелось бы рассмотреть вопрос о том, почему этот проект — проект системы человекознания, «единой теории человекознания» — не только не получил прямого продолжения в родной для исследователя среде, но вызвал также неприятие со стороны коллег, а также показать, что для реализации изначальных амбиций Бориса Герасимовича нужно было преодолевать не только границы советского человекознания, но выходить за пределы официальной идеологии и использовать наработки западных гуманитарных наук, прежде всего истории и антропологии (социальной, культурной и философской).

Кроме того, от обоснования такой интерпретации событий прошлого мне хотелось бы перейти к обсуждению перспектив, а именно представить проект исследовательской программы, который, как мне кажется, позволяет реализовать изначальные амбиции Б. Г. Ананьева с опорой на современное гуманитарное знание.

СОВЕТСКАЯ СИСТЕМА ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ: НЕВОЗМОЖНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОФИЦИАЛЬНОЙ ИДЕОЛОГИИ И ОТСУТСТВИЕ ПРЯМОГО ПРОДОЛЖЕНИЯ

Значение Б. Г. Ананьева и его научных трудов для ленинградской и советской психологии сложно переоценить. Он являлся не только создателем Ленинградской (Санкт-Петербургской) психологической школы, но и исследователем, чрезвычайно заинтересованным в разработке проблемы человека, в том числе в рамках психологии. Более того, именно эти рамки казались основателю факультета психологии ЛГУ (ныне — СПбГУ) устаревшими, не соответствующими времени границами, которые необходимо было преодолеть, чтобы расширить наши знания о человеке и его природе.

Проект Бориса Герасимовича — система человекознания — на взгляд самого автора данного подхода, продиктован сочетанием двух тенденций современного (для того времени) развития наук, а именно сочетания их дифференциации и интеграции. На этом фоне, согласно Ананьеву, происходила антропологизация наук, как естественных, так и гуманитарных, которая подчеркивала значение проблемы человека и необходимость ее комплексного изучения.

Изменения в науках должны были закономерным образом менять и их соотношение. Так, согласно Б. Г. Ананьеву: «Выдвижение проблемы человека в качестве общей для всей современной науки коренным образом изменяет положение психологии в системе наук, поскольку именно психология становится орудием связи между всеми областями познания человека, средством объединения различных разделов естествознания и общественных наук в новом синтетическом человекознании. Однако интеграция этих наук, сочетающаяся с дальнейшим развитием их специализации, определяется прежде всего прогрессом философского учения о человеке» (Ананьев, 2001a. С. 9). Это изменение положения психологии и делает возможным, согласно Ананьеву, возникновение ее новой роли, роли науки, объединяющей различные антропологические знания: «В наши дни осуществляется историческая миссия психологии как интегратора всех сфер человекознания и основного средства построения его общей теории» (Ананьев, 2001b. С. 254).

Получается, что итогом такого развития наук в течение XX в., согласно Б. Г. Ананьеву, должна была стать комплексная наука о человеке, возникающая на фундаменте философии и опирающаяся на психологию в качестве области, которая объединяет различные науки,

налаживает между ними связь: «Итак, не только наука, но и практика испытывает потребность в единой теории человекознания, в сближении и интеграции всех средств познания человека и руководства его развитием. Естественно, основу такой общей теории должна составлять философия, для которой человек — великая, вечная и универсальная проблема» (Ананьев, 2001а. С. 11).

Какая же философия должна, согласно Б. Г. Ананьеву, лежать в основании такой науки о человеке? Как от советского психолога, от Бориса Герасимовича вряд ли было возможно ожидать иного, чем опоры на марксистскую философию. Ананьев утверждал, что «интеграция разнородных научных знаний о человеке может быть полностью осуществлена лишь на уровне марксистско-ленинского философского учения о человеке, раскрывающего диалектику природы и общества» (Ананьев, 2001а. С. 26).

Какое продолжение эти идеи получили внутри факультета психологии СПбГУ?

Кроме очевидного факта того, что, являясь частью факультета психологии СПбГУ, мы не занимаемся системным человекознанием, в качестве примера того, как развивались и развиваются идеи Бориса Герасимовича, предлагаю рассмотреть программную работу Л. М. Веккера «Психика и реальность», монографию В. М. Аллахвердова «Таинственная прелесть сознания», а также монографию Н. А. Логиновой «Антропологическая психология Бориса Ананьева».

В своей «Психике и реальности» Лев Маркович пишет о том, что специфичность психологии заключается в том, как в психических явлениях пересекаются и взаимодействуют социальные и природные явления: «Психология имеет одну весьма явную специфическую особенность, выделяющую ее в ряду других наук, созданных человеком. В сфере психических явлений скрещиваются и взаимно усиливают друг друга интерес человека к противостоящей ему природной и социальной реальности и потребность понять интимнейшие стороны собственного существа» (Веккер, 1998). Нельзя сказать, что в подобном взгляде идеи Ананьева о системе человекознания не поддерживаются, однако сама работа посвящена не тому, как происходит такое преломление биологического и социального в психологии, а, напротив, подчеркивается именно специфичность психических явлений.

Психология, таким образом, согласно Л. М. Веккеру, существует в контексте других наук: «...единый научный аппарат современной психологии складывается в результате взаимодействия пограничного, внепсихологического и собственно внутриспсихологического науч-

ного развития» (Веккер, 1998). Однако ее развитие мыслится Веккером в ее текущих дисциплинарных границах и в границах конкретного предмета исследования — психических процессов: «Конечно, наряду с общим прогрессом знания происходит внутреннее развитие самой психологии как отдельной науки со своим самостоятельным конкретным предметом исследования, каковым и являются психические процессы» (Веккер, 1998). И если психологии и нужно что-то объединять, то разнородные теории, разнородные научные дискурсы, описывающие содержание «психических процессов»: «Разобщенность традиционных концептуальных схем и научных языков, имеющих своим объектом три основных класса конкретных психических процессов — познавательных, эмоциональных и волевых, аналогична теоретической ситуации в области соотношения основных понятий классических психологических концепций, ставивших своей задачей раскрыть специфическую природу всякого психического процесса» (Веккер, 1998).

Более того, согласно Л. М. Веккеру, унификация знаний о человеке может быть даже вредна для исследований: «Суть этой попытки [связать содержание психических процессов с телесной организацией человека] заключается в том, что в такие определения в качестве носителя высших чувств, высших мотивов и высших целей включается понятие “человек” во всей его эмпирической целостности. Однако такая замена в определениях понятий “носитель”, “субъект” понятием “человек” в действительности не выводит из концептуальных затруднений, а лишь маскирует их. Человек является существом разноуровневым и многоуровневым. Поэтому введение понятия “человек” в этом случае просто уравнивает эти уровни» (Веккер, 1998).

Иными словами, в рамках своих исследований Л. М. Веккер стремился не объединить, как его учитель и наставник Б. Г. Ананьев, с помощью психологии различные знания о человеке, создав из них общую систему, а создать общую психологическую теорию, которая подчеркнула бы своеобразие этой науки, ее предмет, место и дисциплинарные границы по сравнению с другими областями знания, изучающими проявления человеческого.

Еще более интересна в этом ключе теория В. М. Аллахвердова, поскольку, развивая когнитивную психологию сознания, Виктор Михайлович, получив образование в стенах факультета психологии ЛГУ, развивал свои идеи скорее в конфликте с идеями своих учителей: «Я думал, вслед за многими, что в психологии нет единой парадигмы. Поэтому каждый может ехать в любую сторону. Ан нет! Оказывается, есть принимаемая всеми парадигма, пусть в явном виде не произне-

сенная. А мои результаты в нее не вписываются. Похоже, я совершил революцию!» (Аллахвердов, 2021. С. 132).

Если Л. М. Веккер создавал единую теорию психических процессов, теория В. М. Аллахвердова — теория сознания, в рамках которой разнородные психологические теории и данные психологических исследований объединяются вокруг данного аспекта человеческого существования (Аллахвердов, 2021). Однако, при всей попытке объединения существующих научных знаний психологии вокруг темы сознания, в этой развивающейся теории, по-видимому, также не остается места системному человекознанию, каким его понимал Б. Г. Ананьев.

Рассмотрим позицию ученицы Б. Г. Ананьева Н. А. Логиновой. Говоря о преемственности российской психологии от советской, она подчеркивает значение марксистских оснований психологии и видит в них фактор, обогативший психологию: «Психология в современной России продолжает питаться теориями и методологией, созданными ближайшими предшественниками, советскими психологами. В советский период истории освоение марксизма обогатило психологическую науку в целом и определило пути ее развития в СССР. Мы разделяем мнение тех историков отечественной психологии, которые считают, что в 1920–1950-е гг. в нашей стране сформировалась мировая психологическая школа, основанная на единой методологии диалектического и исторического материализма» (Логинова, 2016. С. 271).

Здесь важно также отметить, что выводы Логиновой касаются опять же не систематизации человекознания, к которому стремился Борис Герасимович, а систематизации психических явлений, о чем писал Л. М. Веккер. Она пишет: «Глобальная задача всей психологической науки, и в первую очередь общей психологии, — создание систематики психических явлений. Борис Герасимович предполагал и надеялся, что “будет построена единая классификация всех феноменов психического развития”» (Логинова, 2016. С. 285).

В итоге, и у Натальи Анатольевны можно увидеть, что в своей совокупности идеи Ананьева не получили своего продолжения, а лишь отдельные идеи, которые используются современными исследователями: «В научном наследии Б. Г. Ананьева можно найти немало перспективных идей, относящихся к формированию субъекта познания» (Логинова, 2016. С. 274).

Таким образом, можно сказать, что идеи Б. Г. Ананьева о единой науке о человеке, построенной на базе философии и психологии, не получили своего продолжения в работе его учеников и тех авторов, кто, получив образование внутри Ленинградской психологической

школы, стал разрабатывать собственные теории. Продолжили жить только его отдельные идеи.

С чем это связано? С разрушением железного занавеса и крахом советского государства и общества, вместе с которым не у дел оказалась и советская наука с ее «перспективными идеями»? Но ведь Ананьев умер задолго до перестройки и успел застать меньше десяти лет эпохи застоя!

Одну из возможных причин можно увидеть в том, как отнеслись к идеям Ананьева современники и сподвижники. Стоит отметить, что в трудах ближайших сподвижников Бориса Герасимовича можно увидеть критику его идей, опубликованную, правда, уже после смерти Ананьева. Так, в 1984 г. (т.е. через 12 лет после смерти Бориса Герасимовича!) один из ведущих организаторов советской психологии Б. Ф. Ломов в своих «Методологических и теоретических проблемах психологии» пишет: «Эта идея [идея формирования единой науки о человеке] — спорная. На наш взгляд, создание единой науки о человеке имеет — во всяком случае сейчас — не больше оснований, чем создание единой науки о природе вообще или об обществе вообще. Во всяком случае, ставить вопрос о ней пока преждевременно» (Ломов, 1984. С. 11).

На основании такой оценки, вынесенной за определенное время до объявления перестройки со стороны коллеги, занимавшего значительное место в структуре советской психологии, можно предположить, что, вопреки оценкам Н. А. Логиновой, для советской психологии подход Б. Г. Ананьева, рожденный в ней, не получил признания, и именно в этом можно увидеть отсутствие преемственности внутри Ленинградской школы, возникшее задолго до того, когда городу-герою Ленинграду вернулось его историческое название.

В этом можно увидеть многие общие черты развития наук в Советском Союзе, связанные с репрессивной политикой государства по отношению к исследователям, заключающейся в установлении господства одной идеи — единомыслии, в установлении единоличной власти живых или мертвых авторитетов — единовластии, бюрократизации, идеологизации, политизации и догматизации науки, ликвидации плюрализма, насаждении черно-белого мышления и атмосферы страха и недоверия, уничтожении любых оппонентов и инакомыслящих, когда «дискуссии» и съезды превращались в «охоту на ведьм», а также в раздроблении науки и в ее привязке к интересам конкретного класса. Эти черты можно увидеть в советской психологии, медицине, биологии, математике, химии, физике, философии, истории и даже в самой организации науки (Репрессированная наука, 1991;

Репрессированная наука. Вып. II, 1994). Также важно отметить, что такой подход к науке в Советском Союзе значительно ограничивал творческие способности исследователей (Абульханова-Славская и др., 1997).

Кроме того, это может быть связано с тем, что исторический и диалектический материализм требовал от наук конкретного, жестко закрепленного за ними места (Репрессированная наука, 1991). Группа исследователей СПбГУ в своей работе, посвященной развитию понятия «отражения» — одного из ключевых для обоснования существования психологии как самостоятельной науки в рамках марксистской идеологии и внедрения в нее идей и методов кибернетики, — показала: дискуссии вокруг этого понятия, особенно после 1960-х гг., назначая отражение всеобщим свойством материи, стремились выделить особый, психический, уровень отражения, который несводим полностью к другим уровням. В рамках такого мировоззрения, устанавливающего, а не стирающего границы, не могло найтись места единой науке, исследующей человека, поскольку такая наука неизбежно ломала бы стройную картину уровней организации материи (Мусс и др., 2024).

СОВРЕМЕННОЕ ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКОЗНАНИЯ

Какими же были и какими являются сейчас гуманитарные науки, не скованные историческим и диалектическим материализмом?

В первую очередь я хотел бы обратить внимание на антропологию и историю. Во-первых, это связано с тем, что обе эти науки стремительно развивались в течение XX в. — именно тогда внутри них появились новые течения, ставшие воплощением идей талантливых ученых с мировым именем. Во-вторых, представления именно об этих гуманитарных науках в советском обществе были ограничены. К примеру, антропология мыслилась в Советском Союзе только как физическая антропология — естественная наука, занимающаяся изучением антропогенеза (Клейн, 2014), в то время как значительная часть исторического знания была ограничена догмами марксистской идеологии в форме стремления обнаружить универсальные законы исторического развития, опирающиеся в том числе на представления о смене общественно-экономических формаций. В-третьих, именно на эти гуманитарные науки обращал внимание Б. Г. Ананьев, предполагая будущую конвергенцию антропологического знания (Логинова, 2016).

Говоря об антропологическом знании, важно показать, что актуальное его состояние было значительно шире представлений Ананьева.

В своем «Человеке как предмете познания» Борис Герасимович писал: «Специальной наукой о человеке как особом биологическом виде является антропология» (Ананьев, 2001а. С. 35). Такой взгляд, в целом характерный для советских граждан и исследователей, оставлял в стороне целый ряд относящихся к антропологии научных и философских областей, прежде всего социальную (или культурную) антропологию как науку, изучающую особенности бытования людей как представителей той или иной культуры (этой науке в Советском Союзе частично соответствовали этнология и этнография), и философскую антропологию как часть философии, посвященную проблеме человека.

Социальная и культурная антропология⁴¹ как самостоятельная область знания сформировалась во второй половине XIX в., причем связывают ее появление прежде всего с трудами Э. Тайлора и Дж. Фрезера, выделяя также ряд предшественников среди философов и социологов XVII–XVIII вв. Их работы открывали так называемый период кабинетной антропологии, когда исследователи выстраивали свои антропологические теории вокруг материалов, собранных не исследователями непосредственно в экспедициях, а многочисленными путешественниками и миссионерами. Вопреки расхожим оценкам, вместе с методологическими и методическими ограничениями этого периода именно он породил ключевые для данной науки теории (Эванс-Причард, 2003). Вместе с тем, ввиду ограничений исходного «эмпирического» материала, кабинетная антропология породила и расовые предрассудки, преодолевать которые социальные и культурные антропологи начали усилиями тех специалистов, кто предпочел работе с документами и музейными коллекциями полевую работу (Боас, 1926).

В течение XX в. корпус социально-культурно-антропологических знаний был существенно расширен и дополнен. В основу антропологического знания вошли сначала поведенческие теории (Малиновский, 2005), затем антропология преобразуется под воздействием теории информации, кибернетики и структурной лингвистики (Леви-Стросс, 2001). Немалый вклад, по оценке некоторых исследователей, в том числе феминистской направленности, в полевую работу внесли антрополог-женщины, обогатив полученные материал за счет получения доступа к местам и практикам, которые до этого были скрыты от исследователей-мужчин (Клейн, 2014). И к настоящему времени социальная и культурная антропология, с одной стороны, расширилась до исследования собственного культурного бэкграунда и специфичности социальной среды

⁴¹ Собственно, в современном контексте оба названия — «социальная антропология» и «культурная антропология» — являются скорее взаимозаменяемыми.

самого исследователя в форме аутоантропологии или аутоэтнографии (Boyd, 2008; Doloriert, Sambrook, 2009; Allen, 2015), а с другой стороны, объединилась с нейрокогнитивной наукой в форме собственно когнитивной антропологии (Sarto-Jackson et al., 2017).

Несмотря на то что антропологическое мышление можно увидеть еще у античных мудрецов (Клейн, 2014), собственно антропология как наука появилась достаточно поздно, а философская антропология как отдельная область философии возникла еще позже, в первой четверти XX в. Причем в те времена эта область знания носила не универсальный характер — она сформировалась усилиями Х. Плеснера (Плеснер, 2004), М. Шелера (Шелер, 2011) и А. Гелена (Гелен, 1988) на базе феноменологии Э. Гуссерля⁴² — этой также недостаточно известной для советского интеллектуала философской альтернативы психологии. Проект Гуссерля, опирающийся на субъективный опыт *per se*, виделся этим исследователям, ограниченным его трансцендентальной редукцией — эпохе, — отказом от достоверности любого знания, кроме субъективного опыта (Гуссерль, 2013). Поэтому свою задачу создатели философской антропологии видели в совмещении феноменологии с современными им естественными, гуманитарными и социальными науками с целью совместного изучения своеобразия человека. Лингвистический и антропологический повороты в XX в. постепенно расширили границы этой философской области до исследования проблемы человека в целом, с учетом различных сторон его существования и изучения (Марков и др., 2003).

Примером современных исследований, выполненных в подобной парадигме, может служить исследование образа жизни сообщества современных рестлеров, опубликованное в журнале «Cultural Anthropology», в рамках которого на базе существующих исследований и собственной полевой работы исследователя создается не только «зарисовка» жизни современного рестлера, но оценивается ее экономическая, политическая, социальная сторона (Hollin, 2024).

Вопреки расхожим представлениям, философия истории, лежащая в основе исторического знания, — это не только труды К. Маркса и Г. Гегеля. Более того, концептуализация объекта и предмета истории, заложенная еще в Античности, претерпела в XX в. значительные изменения (Блок, 1973). Да, история рассматривает исторический процесс через так называемые исторические события (прежде всего войны и сражения), творимые группами людей или историческими лич-

⁴² Которая, в свою очередь, возникла на базе эмпирической психологии Ф. Brentano, который призывал изучать субъективный опыт человека (Brentano, 1874).

ностями. Но это только один из возможных ракурсов: со времен французских исследователей М. Блока и Л. Февра — основателей школы Анналов — он сместился от исторических событий и исторических личностей в сторону исследования человека в конкретном историческом контексте. Такова была новая концептуализация объекта исследования в рамках данной научной школы (Блок, 1973).

Такой подход к определению объекта исторического исследования был не единственным — XX в. породил множество направлений, которые могут быть интересны в том числе психологам с точки зрения изучения ментальности людей разных эпох (здесь история пересекается с возникшей отчасти из нее исторической психологией [Шкуратов, 2015]), а также тем психологам, кто занят историей и методологией науки. Среди этих направлений стоит выделить интеллектуальную историю как изучение образа жизни и быта интеллектуалов (ле Гофф, 2003), историю идей, рассматривающую преемственность между ними в процессе развития человечества (Лавджой, 2001), историю понятий, рассматривающую в том числе изменение содержания научных терминов в ходе их существования и использования (Koselleck, 1978), а также историю повседневности, микроисторию и другие направления.

Сейчас примерами такого подхода могут служить исследования, посвященные изучению источника, описывающего образ жизни интеллектуалов эпохи Просвещения на островах Карибского моря (Schreiber, 2024), в рамках которого интеллектуалы рассматриваются через их деяния и быт, а также критическое рассмотрение понятия «способность» через изучение истории утверждений, связанных со специфическими представлениями об органах чувств у животных (Flack, Would, 2024).

Кроме того, не следует забывать, что история, занимаясь изучением выбранных объектов, опирается в своей работе на исторические источники. С конкретными видами источников работают специальные исторические науки и вспомогательные исторические дисциплины. При этом историческое исследование невозможно без так называемой критики источников — методов и приемов оценки достоверности представленных в источниках сведений (Клейн, 1978). Иными словами, историк не может рассматривать исторические источники *per se*, ему необходимо оценить достоверность их содержания, в том числе исходя из его строения и различных характеристик, чему служат многочисленные специальные области исторического знания.

Вместе с тем, как формировались эти науки, одновременно и стирались столь строгие и однозначно сложившиеся границы между ними; так, Э. Эванс-Причард в своей «Истории антропологической мысли»,

рассматривая вклад в собственно антропологическую мысль различных мыслителей прошлого, не разделяет социальную антропологию и социологию и, более того, указывает на очень близкую связь между антропологическим и историческим знанием (Эванс-Причард, 2003). Знаменитый антрополог видит здесь не только очевидную общность объекта исследования, но также и метода: и историк, и социальный антрополог работает с источниками, отличаются лишь корпуса рассматриваемых текстов, в то время как у специалиста-антрополога есть больше возможностей для полевой работы.

Таким образом, современное гуманитарное знание, во всяком случае современная историческая наука, социальная и культурная антропология, философская антропология — сложные научные области, где интерпретация текстов и специально отобранных и оцененных других источников сочетается с использованием большого числа количественных и качественных методов, целесообразно и обоснованно применяемых для решения интересующих исследователя вопросов.

Кроме того, вопреки дисциплинарным границам, предметное поле и методы этих наук в значительной степени пересекаются, что в достаточной мере противоречит историческому и диалектическому материализму с их стремлением найти однозначное место для каждой науки, сопоставив его с объектами исследования, представляющими в рамках данной философии объективные уровни существования материи.

ПРОЕКТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРОГРАММЫ НА БАЗЕ ИДЕЙ Б. Г. АНАНЬЕВА И ОПЫТА СОВРЕМЕННЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУКИ

Обзор идей системы человекознания Б. Г. Ананьева, их продолжения и развития в трудах исследователей факультета психологии ЛГУ (СПбГУ), обзор развития современных гуманитарных наук, прежде всего антропологии и истории, позволяет сформулировать проект научно-исследовательской программы, соответствующей одновременно изначальным амбициям Ананьева и современному содержанию гуманитарного знания.

Какой может быть такая гуманитарная психология, использующаяся в изучении человека и его внутреннего (психического) мира? На что она будет опираться и как будет выглядеть выстроенное по такому стандарту исследование?

Для начала, в таком исследовании больше внимания будет уделяться теории. Лингвистический и антропологический поворот не позволяет

рассматривать научные теории как незыблемый набор утверждений, полностью описывающий интересующую исследователя часть реальности. При таком подходе теория — это инструмент, а не набор догм, который к тому же не только дает исследователю возможность узнать что-то новое об изучаемом объекте, но и закономерно обладает ограничениями. Отбор теоретического материала и эмпирических данных при этом должен будет осуществляться с опорой не только на актуальные психологические, но исторические и антропологические данные, а критерии их отбора должны соответствовать стандартам историков в рамках исторической критики. Причем, по необходимости, следует учитывать исторический и социокультурный контекст разработки и публикации рассматриваемых данных.

Главным принципом в отношении и теоретических, и эмпирических методов при таком подходе будет целесообразность — хотя бы в форме связи между целью или проблемой исследования, объектом исследования, гипотезами и методами. Измеряемые и оцениваемые параметры при этом также будут ограничены — при широких возможностях выбора таких параметров их итоговый отбор должен быть обоснован с опорой на существующие исследования, поскольку чрезмерное количество таких параметров будет ограничивать исследователя возможностями применяемых методов обработки данных.

Если говорить о методах исследования, то важным аспектом, помимо целесообразности, будет учет актуальной специфики применения методов, а не только того, что было схвачено и усвоено на ранних этапах становления профессиональной карьеры конкретного исследователя. Кроме того, как предлагалось еще Б. Г. Ананьевым, в рамках такого подхода можно сочетать количественные и качественные данные, но только в том случае, если это будет соответствовать заранее обоснованному (относительно поставленных гипотез) выбору параметров. Кроме того, для проверки поставленных гипотез нужно учитывать возможность ее проверки несколькими независимыми способами (robustness).

В итоге выводы относительно полученных данных и поставленных гипотез должны будут оцениваться относительно универсальности их проявлений. По завершении исследования или в последующих работах исследователю будет необходимо обоснованно ответить на вопрос о том, насколько обнаруженные проявления закономерны только для представителей какой-либо одной культуры, или же они проявляются шире, иными словами, провести проверку на универсальность полученных закономерностей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги оценке амбиций Б.Г.Ананьева и их неизбежного, согласно представленным здесь размышлениям, краха в условиях советской идеологии, которая ограничила полет психологической науки рамками исторического и диалектического материализма, раз и навсегда давшими ей вместе с правом на жизнь одно строго определенное жесткими дисциплинарными границами место, мне хотелось бы подчеркнуть преждевременность этих идей тогда и в том контексте и одновременно подчеркнуть актуальность этих идей сейчас. Тем более что Ананьев подметил важную тенденцию: содержание разных наук действительно разворачивается в сторону различных аспектов существования человека.

По этой причине, на мой взгляд, весь гуманизм Б.Г.Ананьева (цит. по: Логинова, 2016. С. 271), заключенный в его работах, получает возможность к реализации именно сейчас, когда дисциплинарные границы между разными науками (в том числе гуманитарными) и научными школами фактически размываются, обнажая сходство объекта и методов исследования. Тем более что сходство между идеями Ананьева и методологией гуманитарных исследований отмечают и его ученики. Так, Н.А.Логинова пишет: «Теоретические идеи Б.Г.Ананьева и его научные исследования соответствуют не только естественно-научным по методологии теориям и исследованиям современных западных психологов, но и соотносятся с тем, что создавалось за рубежом на иных принципах — принципах гуманитарной методологии» (Логинова, 2016. С. 294).

В свою очередь, вооружившись этими когда-то ключевыми для Ленинградской (Санкт-Петербургской) психологической школы идеями, используя современную методологию и методы гуманитарных работ, мы можем по-новому взглянуть на человека и его внутренний (психический) мир.

БЛАГОДАРНОСТИ

Автор статьи выражает благодарность Д.А.Мусс за кропотливую вычитку исходного текста, а также Ф.М.Микишатеву за уточнения и правки, касающиеся развития и актуального состояния исторической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Абульханова-Славская К.А. и др. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 1997. 576 с.

- Аллахвердов В. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 7. СПб.: Владимир Даль, 2021. 704 с.
- Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип проверяемости (часть I) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 3. С. 152–163.
- Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001а. 288 с.
- Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001b. 272 с.
- Блок М. Апология истории. М.: Наука, 1973. 232 с.
- Боас Ф. Ум первобытного человека М.; Л.: Гос. изд-во, 1926. 153 с.
- Беккер Л. М. Психика и реальность: на пути к единой теории психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/6487> (дата обращения: 22.09.2024).
- Гелен А. О систематике антропологии // Проблема человека в западной философии / Сост. и послесл. П. С. Гуревича; под общ. ред. Ю. Н. Попова. М.: Прогресс, 1988. С. 152–201.
- Головей Л. А. Основатель Ленинградской (Санкт-Петербургской) психологической школы Б. Г. Ананьев: ученый, опередивший свое время // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2022. Т. 12, вып. 1. С. 29–45.
- Головей Л. А. Психология развития и дифференциальная психология в Санкт-Петербургском государственном университете (25 лет со дня основания кафедры) // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2024. Т. 14, вып. 1. С. 14–24.
- Гофф Ж. Л. Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. 166 с.
- Клейн Л. С. Археологические источники. Л.: ЛГУ, 1978. 120 с.
- Клейн Л. С. История антропологических учений. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2014. 744 с.
- Лавджой А. Великая цепь бытия: история идеи. М.: Дом интеллектуальной книги, 2001. 376 с.
- Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. М.: Академический Проект; Трикста, 2008. 475 с.
- Леви-Стросс К. Структурная антропология. М.: Эксмо Пресс, 2001. 512 с.
- Логинова Н. А. Антропологическая психология Бориса Ананьева. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2016. 366 с.
- Ломов Б. Ф. Теоретические и методологические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 448 с.
- Малиновский Б. Научная теория культуры. М.: ОГИ, 2005. 184 с.
- Марков Б. В. и др. Философская антропология. СПб.: СПбГУ, 2003. 384 с.
- Методология комплексного человекознания и современная психология / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008; Литрес, 2022. 601 с.
- Мусс А. И. и др. Возникновение, развитие и значение термина «отражение» в трудах философов и психологов // Вопросы философии. 2024. № 3. С. 96–104.

Развитие психологии в системе комплексного человекознания. Ч. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2012; Литрес, 2022. 696 с.

Плеснер Х. Ступени органического и человек: введение в философскую антропологию. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004. 368 с.

Репрессированная наука / Под ред. М. Г. Ярошевского. Л.: Наука, 1991. 560 с.

Репрессированная наука. Вып. II / Под ред. М. Г. Ярошевского. СПб.: Наука, 1994. 320 с.

Шелер М. Проблемы социологии знания. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2011. 304 с.

Шикун А. А. Феномен научных психологических школ // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2007. № 10. С. 132–136.

Шкуратов В. А. Историческая психология. М.: КРЕДО, 2015. 244 с.

Эванс-Причард Э. История антропологической мысли. М.: Восточная литература РАН, 2003. 358 с.

Allen D. C. Learning autoethnography: A review of autoethnography: Understanding qualitative research // The Qualitative Report. 2015. No. 2. P. 33–35.

Boyd D. Autoethnography as a tool for transformative learning about white privilege // Journal of Transformative Education. 2008. No. 6. P. 212–225.

Brentano F. Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig: Duncker & Humblot, 1874. 350 S.

Doloriert C., Sambrook S. Ethical confessions of the “I” of autoethnography: the student’s dilemma // Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal. 2009. No. 1. P. 27–45.

Eronen M. I. Robustness and reality // Synthese. 2015. Vol. 192, no. 12. P. 3961–3977.

Flack A., Would E. Misfits, Power, and History: Rethinking Ability through an Animal Lens // History and Theory. 2024; 00-00. <https://doi.org/10.1111/hith.12368>

Hollin G. The Wrestler and His World: Precarious Workers, Post-Truth Politics, and Inauthentic Activism // Cultural Anthropology. 2024. Vol. 39, no. 4. P. 485–506. <https://doi.org/10.14506/ca39.4.01>

Koselleck R. Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978. 400 S.

Sarto-Jackson I., Larson D. O., Callebaut W. Culture, neurobiology, and human behavior: new perspectives in anthropology // Biological Philosophy. 2017. Vol. 32. P. 729–748.

Schreiber I. Agency and Identity in the Caribbean Enlightenment: A Caribbean Enlightenment: Intellectual Life in the British and French Colonial Worlds, 1750–1792 by April G. Shelford. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 386 p. // Global Intellectual History. 2024. 1–9. <https://doi.org/10.1080/23801883.2024.2307909>

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Впервые опубликовано: *Банщикова А. В., Иваненков С. П.* Философско-методологические основания психологии: проблемы и пути их решения // Интеллект. Инновации. Инвестиции. 2020. № 6. С. 101–110.
DOI: 10.25198/2077-7175-2020-6-101

Аннотация. На заре своего становления психология была философской дисциплиной, а перманентный методологический кризис начался совместно с обособлением психологии в самостоятельную науку. Извечными вопросами, определяющими методологический кризис психологии, являются философское фундирование и поиск предмета изучения.

В настоящей статье идет речь об одной из попыток решения данных проблем на примере истории отечественной психологии. Путь формирования психологии на основе марксистской философии не был прост: он полон дебатов и споров, а самое главное — был не случайным, а обусловленным как социальными процессами, так и внутренней логикой развития науки.

Данный исторический пример иллюстрирует взаимосвязь философии и психологии, ведь изначально необходимо было отстоять материалистический подход к пониманию психического. На данный момент вопрос о философских основаниях психологии игнорируется, однако тогда, на короткий период, кризис был преодолен, а сформированная методология позволяла достигать прогнозируемых результатов. Методологический кризис разгорелся с новой силой вместе с разрушением существующей политической системы, а возникшие плюралистические методологические позиции были, вплоть до сегодняшнего дня, не в состоянии предоставить реальный выход, кроме признания множественности психологий. Одной из возможных альтернатив дальнейшего развития психологии является формирование самостоятельной научной дисциплины — философии психологии. Психологии необходима философская концептуализация, взгляд из метапозиции на ее историю и дальнейшее развитие, формирование единой концепции предмета. Данное направление может разрешить изрядно затянувшиеся методологические споры. Мы полагаем, что формирование данного направления требует плотной научной кооперации, которая включала бы в себя работу со специалистами в области философии, психологии и методологии. Формирование единого методологического и коммуникативного пространства на базе философии психологии может помочь при решении практических видов задач, таких как, например, проблема сознания или создание искусственного интеллекта.

Ключевые слова: материализм, идеализм, история психологии, марксистская психология, философия психологии, методология, методологический кризис, логика развития науки.

ВВЕДЕНИЕ

Методологический кризис психологии провозгласили еще «отцы-основатели» едва ли не с момента обособления психологии от философии. Обособление психологии в самостоятельную науку принято связывать с созданием лаборатории экспериментальной психологии В. Вундтом в 1879 г. в университете г. Лейпцига. Первое время в мировом научном дискурсе непосредственно «научая психология» ассоциировалась именно с вундтовской школой, не без помощи коллег и многочисленных учеников самого Вундта. Статус «научной» психология получила благодаря соединению двух наук: психологии и физиологии. Несмотря на то что подобное решение было инновационным для психологии, ведь до этого момента психологию преподавали исключительно на кафедрах философии, вскоре дали о себе знать проблемы, вызванные попыткой создания «объективной» психологии.

Вундт в 1913 г., когда уже суверенность психологии была признана, писал о важности философии для психологической науки: «...психология относится к философским дисциплинам, и <...> таковой она останется и после превращения в самостоятельную науку, так как, в конце концов, в основе такой самостоятельной науки могут лежать только метафизические воззрения скрытые и — если отделившиеся от философии психологи не будут обладать более или менее основательным философским образованием — незрелые. Поэтому никому это отделение не принесет больше вреда, чем психологам, а через них и психологии» (Вундт, 2017. С. 73). Вундт считает полезным выделение психологии в самостоятельную науку, но предостерегает от забвения философских оснований, опасаясь вырождения психологии в «ремесленничество».

У. Джеймс, наблюдая кризисное состояние молодой науки, писал: «Можно сказать, что в настоящее время психология находится приблизительно в том фазисе развития, в каком были физика и учение о законах движения до Галилея или химия и мысль о постоянстве масс при превращениях веществ до Лавуазье. Когда в психологии явится свой Галилей или Лавуазье, то это наверняка будет величайший гений; можно надеяться, что настанет время, когда такой гений явится и в психологии, если только на основании будущем» (Джеймс, 2011. С. 316).

Действительно, психологии явственно необходим свой гений, который смог бы обобщить и концептуализировать существующую психологию или эвристическим рывком вывести ее на новый уровень. Однако далее именитый классик поясняет, какого толка должен быть этот гений: «Такой гений по необходимости будет “метафизиком”»

(Джеймс, 2011. С. 316). Следует ретроспективно обратить внимание на то, что психология уже прошла метафизический этап. Обращение к истории психологии неслучайно, ибо именно исторический анализ позволяет вскрыть логику развития науки и спрогнозировать ее дальнейшее развитие. Особый интерес представляет собой история российской психологии, т.к. именно в ней взаимодействие различных философских школ и их связь с развитием психологической мысли прослеживается особенно явно.

Целью настоящей статьи является изучение процесса становления психологии во взаимосвязи с философскими концепциями, что позволит предложить возможные пути решения ее современных методологических проблем. Для достижения поставленной цели были использованы методы: сравнительного анализа, анализа документов, конкретно-исторический подход, исторический и логический методы, системный метод.

ФИЛОСОФСКИЙ ПЕРИОД ПСИХОЛОГИИ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ РОССИИ

На этапе своего становления, когда российская психология еще не обособилась от философии и была тесно связана с теологией, ведущей философской мыслью в академической среде являлся идеализм. К философам-психологам этого исторического периода, имеющего место с конца XIX до начала XX в., относятся Л. М. Лопатин, А. И. Введенский, С. Л. Франк, Н. О. Лосский, И. И. Лапшин и др., придерживавшиеся различных школ философского идеализма. Философская психология была практически полностью оторвана от реальной практической деятельности, основной задачей являлось «устранение законов абстрагированного от всего материального “душевного мира”» (Петровский, 1984. С. 75). Примечательно, что, несмотря на академическую монополию идеализма, чувствуя не только методологический тупик философской психологии, но и нарастающие социально-политические противоречия, развивается материалистическое направление. Одним из ключевых деятелей в процессе становления психологической науки, который предлагал развивать ее с позиции материализма, был И. М. Сеченов. Несмотря на то что реальный исторический вклад Сеченова в развитие психологической мысли был не меньше, чем вклад других классиков — Вундта и Ф. Brentano, — имя Сеченова долгое время ассоциировалось исключительно с физиологией, но никак не с психологией. Из-за монополии идеализма в академической науке Сеченов при помощи администра-

тивного ресурса был лишен возможности развивать свою психологическую школу, в связи с чем, несмотря на свои передовые воззрения, уступил первенство в оформлении психологии в самостоятельную науку Вундту. Меж тем в царской России, невзирая на недоброжелательное отношение со стороны Министерства народного просвещения и университетского начальства, в 1886 г. создается вторая по времени возникновения в Европе экспериментально-психологическая лаборатория под руководством В. М. Бехтерева (Ананьев, 1947), а позже, в 1908 г., на основе пожертвований был основан Психоневрологический институт (Степанова, 2003). Бехтерев отмечал влияние Сеченова на формирование своих взглядов. Уже в первом выпуске «Объективной психологии» Бехтерев ссылается на Сеченова как на создателя рефлекторной теории.

Примерами идеалистической направленности психологии являются попытки критически осмыслить материалистический подход и с позиции идеализма ниспровергнуть его. Труды служителей православной церкви представляли собой раздел метафизической психологии. Они распространяли свои теоретические изыскания, критикующие материалистический подход, в различных клерикальных журналах, в особенности в журнале «Вера и разум» (основан в 1884 г., закрыт в 1917 г., с 2000 г. издание вновь возобновлено). Очень показательна проповедь епископа Анастасия на открытии в 1914 г. Психологического института им. Л. Г. Щукиной: «Стремясь расширить круг психологических знаний, нельзя забывать о естественных границах познания души вообще и при помощи экспериментального метода в частности. Точному определению и измерению может поддаваться лишь, так сказать, внешняя сторона души, та ее часть, которая обращена к материальному миру, с которым душа общается через тело. Но можно ли исследовать путем эксперимента внутреннюю сущность души, можно ли измерить ее высшие проявления?.. Кто дерзнет экспериментально исследовать религиозную жизнь духа? Не к положительным, но к самым превратным результатам привели бы подобные попытки» (Речи и приветствия... 1914). Приведенные случаи нам демонстрируют, во-первых, онтологическую позицию по отношению к человеческой душе, а именно ее принципиальную непознаваемость. То, что доступно для познания, находится во внешнем предметном мире, и это по методологическому подходу роднит философов-психологов с поведенческими психологами, которые сформируются несколько позже, как попытка создать истинно научную, объективную психологию, иными словами — психологию без психики. Во-вторых, эти случаи показывают осознание того факта, что материализм ста-

новится все более актуален, о чем свидетельствует приобретающий популярность экспериментальный метод и попытка епископа предостеречь от его использования.

Однако исторический процесс проповедью не остановить. Судьба психологии решалась в научных дискуссиях, являвшихся катализатором работы мысли. В качестве примера можно привести дискуссию «О свободе воли», состоявшуюся 5 мая 1887 г. на заседании Московского психологического общества. Материалистическую позицию со стороны невропатологии и психологии отстаивали С. С. Корсаков и А. А. Токарский, а их оппонентом со стороны идеализма был Н. Я. Грот, придерживавшийся откровенно теистических и мистических позиций. Он выделял два типа воли: божественную и индивидуальную. Единомышленниками Грота являлись В. С. Соловьев, Л. М. Лопатин и Н. В. Бугаев (Степанова, 2003). Хорошим примером также служит дискуссия в Петроградском философском обществе, состоявшаяся в ноябре 1916 г., предметом которой выступил доклад И. П. Павлова на тему «Физиология и психология при изучении высшей нервной деятельности», где оппонентами Павлова являлись Лосский, Введенский, А. А. Крогиус и другие. По итогам дискуссии психолог-метафизик Лосский, ознакомившись с опытами по выработке условных рефлексов, признал, что он находится «в состоянии растерянности» (Петровский, 1984). Введенский безуспешно пытался связать рефлекторную теорию с идеалистическим пониманием психического и вывести Павлова на путь кантианства, постулируя принципиальную недоказуемость психических фактов, что якобы следует из павловских экспериментов (Петровский, 1984; Степанова, 2003). Введенский уверял, что «его собственная точка зрения ничем не отличается от того, что говорит Павлов, хотя он, Введенский, утверждает, что чужая душа непознаваема» (Степанова, 2003. С. 57). Однако тезис Введенского о непознаваемости души встретил жесткую критику и был подвергнут критическому анализу со стороны В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомского и И. П. Павлова, так как эти ученые являлись воинствующими противниками философского идеализма и субъективной психологии. В. М. Розин, отмечая особый накал страстей, пишет: «В конце 20-х годов в психологии начинаются идеологические дискуссии, ориентированные на осуждение буржуазных школ в психологии как идеалистических, и борьбу как с этими школами, так и с их сторонниками в России» (Розин, 2018. С. 48).

Важно понимать, что активная дискуссия по философским основаниям науки проходила не только в психологии, но и в других дисциплинах. Авторитетный исследователь отечественной психологии

А. В. Петровский в своих работах демонстрирует прекрасный пример сплочения российских ученых на почве материализма: «В этой связи следует отметить, что не только физиологи Сеченов, Павлов, Н. Е. Введенский, И. Р. Тарханов, но и другие русские естествоиспытатели, казалось бы, далекие от собственно психологической проблематики (К. А. Тимирязев, Д. И. Менделеев, И. И. Мечников, А. Г. Столетов), своими выступлениями в защиту материалистических основ естествознания и против физического идеализма, витализма и различных, иногда тщательно замаскированных форм теологии, укрепляли естественнонаучный фундамент психологии. Достаточно вспомнить, например, разоблачение спиритизма в исследованиях Менделеева, борьбу Тимирязева с проникновением метафизики в науку» (Петровский, 1984. С. 19). Недаром в одних из первых трудов по истории российской психологии признанный классик Б. Г. Ананьев так характеризует успехи материалистической психологии в идеологической борьбе: «Самим возникновением и своими национальными особенностями своего развития русская научная психология обязана русскому философскому материализму. Но и успехи научной психологии в свою очередь имели огромное значение для укрепления материалистической теории познания и материалистического понимания человеческого сознания» (Ананьев, 1947. С. 7).

Подобная активность в отстаивании материалистических основ функционирования науки приводит к некоторым выводам: ученые были лично заинтересованы в этой работе, ведь подобная полемика и тщательный критический анализ работ оппонентов — задача нетривиальная, требующая интеллектуальных ресурсов и особой мотивации. Неустанная работа именитых ученых по популяризации материализма в научном дискурсе того времени свидетельствует о том, что материализм был не «сверху» спущен в университеты, а выращен «снизу». Существовала определенная социальная задача, которая была принципиально неразрешима с помощью идеалистической психологии, что естественным образом вынуждало «логику науки» двигаться в сторону материализма и экспериментальных методов.

В поддержку последнего тезиса можно дополнительно привести слова отечественного психолога Л. С. Выготского, чьи методологические изыскания сильнейшим образом повлияли на развитие российской психологии: «Первое требование, которое сама жизнь страны, разрушенной и разоренной войной, поставила перед психологической наукой, было требование перейти к анализу практических прикладных проблем. Сразу после революции в России начинает раз-

виваться новая область психологии — психология труда, психотехника» (Выготский, 1982. С. 11). Петровский, анализируя положение, цели и задачи психологической науки постреволюционного периода, пишет: «Выполняя “социальный заказ” эпохи, советские психологи разрабатывают вопросы, имеющие общественное значение для молодой республики. Социальная значимость разрабатываемых научно-теоретических и научно-практических проблем отныне становится основным нервом всякой научной работы, в том числе работ в области психологии» (Петровский, 1984. С. 75).

Таким образом, с идеологической победой материализма в научном дискурсе психологическая наука впервые получает доступ к реальной и широкой практике, что делает ее передовой наукой своего времени.

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ПЕРИОД ПСИХОЛОГИИ: ПЕРЕХОД К МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Однако со снятием лидирующей позиции идеалистической и метафизической философской психологии методологический кризис российской психологии разрешен не был. По всей видимости, страхась возможного возрождения реакционной позиции, ряд психологов провозглашают абсолютную независимость от философии вообще. Например, представитель эмпирической психологии А. П. Нечаев стремился отмежеваться от «метафизики», под которой он понимал всякое теоретическое осмысление психологических фактов. Свои психологические построения Нечаев строил на «сухом» эмпиризме, отказе выходить за пределы «точных фактов». Схожей позиции придерживался директор Психологического института им. Л. Г. Щукиной Г. И. Челпанов, считавший, что «чистая» психология, эмпирическая психология, должна быть свободной от всякой философии. Подобные эксцессы лишь давали основания для возможной критики со стороны идеализма. Стремясь доказать ничтожность эмпирической психологии, А. И. Введенский пишет: «Большая публика обыкновенно <...> почтительно хлопает глазами перед всяким, кто проделывает какие-либо психологические эксперименты, особенно же перед теми, кто умеет щелкать психологическими приборами. Поэтому развелось немало людей, которые слынут психологами, ибо только и делают, что возятся с разнообразными экспериментами, между тем как они в самой-то психологии смыслят ровно столько же, как и всякий встречный-поперечный» (Введенский, 1917. С. 42). Высказывания Введенского, несмотря на то что он выступает идеологическим противником, а может быть, как раз таки именно

из-за этого, вскрывают «ремесленническую» сущность эмпирической психологии. Действительно, за узкой предметной деятельностью есть вероятность потерять объем психологической науки, стать своего рода ремесленником, но не ученым. К сожалению, данная тенденция является актуальной и поныне.

Резкой и регулярной критики со стороны идеалистической метафизической психологии подвергалась рефлексология — учение знаменитого В. М. Бехтерева. Однако критика с реакционных позиций была малоэффективной, т. к. «объективная психология» явилась по отношению к ней более прогрессивной психологической системой (Петровский, 1984). Несмотря на то что идея создания «объективной психологии» для того времени являлась инновационной на фоне гегемонии идеализма, нельзя не отметить непоследовательность в методологической концепции Бехтерева (Степанова, 2003), призывавшей изучать преимущественно внешние проявления психики, не уделяя внимания внутренней детерминации психических явлений. Здравую и продуктивную критику рефлексология получила только в конце 20-х и начале 30-х гг., когда с позиции диалектического материализма были подвергнуты критике механицизм в философии и психологии, вскрыта методологическая несостоятельность «поведенчества» как такового, что проявляется в том числе и в бехтеревской рефлексологии (Петровский, 1984). Бехтерев, несмотря на успехи в физиологии и огромные заслуги перед отстаиванием материализма, «не мог преодолеть отношения к психологическим процессам как к эпифеноменам актов поведения и, протестуя против психологических понятий, неправомерно игнорировал те реальные психологические явления, которые находили отражение в этих понятиях» (Петровский, 1984. С. 51). Подобный методологический подход к познанию психологических феноменов не позволял вскрыть их сущность, т. к. не признавал наличия самих феноменов.

Таким образом, становление подлинно научной психологии осложнялось необходимостью борьбы на два фронта: против идеализма и вульгарного материализма.

МАРКСИСТСКИЙ ПЕРИОД ПСИХОЛОГИИ: ОБЪЕДИНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЙ ПОД ЗНАМЕНЕМ МАРКСИЗМА

Важнейшие методологические вопросы решены не были, в частности, не был адекватно сформулирован предмет психологической науки, из-за чего возникали разнообразные психологические школы.

Когда в Психологический институт «пришла из Соединенных Штатов книга, на обложке которой стояло: “Психологии 1925 года”, то множественное число применительно к названию этой дисциплины никого не удивило. Психологий в ту пору стало много, и их число продолжало расти» (Ярошевский, Выготский, 2020. С. 183). Каждая самостоятельная психологическая школа стремилась утвердить себя в качестве всеобщей, что свидетельствует о том, «что в деятельности отдельных ученых и научных групп отражается исторически назревшая потребность в общей психологии, в общей науке. Поэтому претензии различных школ на универсализм нельзя объяснить личными ошибками, злой волей, незнанием их создателей» (Ярошевский, Выготский, 2020. С. 187), того требовали историческая ситуация и логика развития науки. Как справедливо замечает Петровский: «Материализм в психологии остался бы метафизическим, а детерминизм свелся бы к механическому учету влияний наследственности и среды и вульгарно-социологическому анализу, если бы советская психология не обогатила свой методологический фонд, поставив вопрос о роли диалектического метода в психологии» (Петровский, 1984. С. 94). Именно методологическая проблема использования диалектического метода в психологии становится центральной. Успешному разрешению препятствовало то обстоятельство, что «большинство советских психологов тех лет не были образованными марксистами — они одновременно учились азбуке марксизма и пытались приложить ее к психологической науке» (Выготский, 1982. С. 12). Целенаправленное построение психологии на основе марксизма началось с назначения К. Н. Корнилова директором Психологического института им. Л. Г. Щукиной и его выступлением с докладом «Психология и марксизм» на I Всероссийском съезде по психоневрологии в 1923 г. О том, что марксизм был принят в качестве методологического фундамента психологии органически, а не директивно, свидетельствует резолюция пленума Московского психологического общества от 10 октября 1936 г., в которой говорится: «...Необходимо покончить с попытками построения советской психологии путем декларации и ссылок на принципы марксизма-ленинизма. Общество считает необходимым вплотную приступить к реализации принципов марксистско-ленинской теории в психологии путем конкретной разработки актуальных теоретических проблем науки и проведения выдержанных в духе марксизма-ленинизма конкретных психологических исследований...» (Петровский, 1967. С. 294). Если до этого необходимость марксистской философии лишь декларировалась, то теперь начали предприниматься конкретные шаги по

приложению марксизма к психологии. Именно в 30-е гг. методологическая проблема о применении диалектического метода была осмыслена и решена общими усилиями психологического и философского сообществ.

Продемонстрированная смена парадигмы, вызванная объективными причинами и общей логикой научного развития, свидетельствует о том, что психология в своем фундаменте неотделима от философии, что прекрасно понимали классики советской психологии: Н. Н. Ланге, Л. С. Выготский, В. Н. Ивановский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев и др., выстраивавшие методологию психологии на принципах марксизма. Марксизм в качестве философского основания был выбран не случайно, т.к. материалистический подход позволял уйти от идеалистических построений старой психологии, а диалектический метод предостерегал от «скатывания» в вульгарный материализм. Ананьев дает емкую характеристику марксистской философии применительно к психологии: «Учение Маркса создает для психологии подлинно научное философское основание и впервые делает возможным становление психологии как системы научных знаний» (Ананьев, 1947. С. 21). Выстроив методологию психологии на фундаменте марксизма, отечественная психология обрела единство, и кризис был преодолен. Правда, вопреки надеждам и чаяниям советских психологов, методологический кризис был преодолен лишь на время. Примечательно, что даже те, кто крайне негативно относится к советской науке и советскому периоду в целом, не отрицают и не могут отрицать достижения отечественных ученых, в том числе и психологов.

СОВРЕМЕННЫЙ ПЕРИОД ПСИХОЛОГИИ В ПОСТСОВЕТСКОЙ РОССИИ: ВОЗРОЖДЕНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО КРИЗИСА

В годы перестройки, а затем и в 90-е, было популярно мнение, что методология вообще не нужна, что ее необходимо свести к чисто технической дисциплине или что методологические проблемы должны решаться ученым в процессе конкретных исследований, т.е. «решать проблемы по мере поступления». И. П. Волков справедливо замечает, что «отказаться от старой марксистской методологии было легко, но вот создать новую методологию ох как трудно: разрушать всегда легче, чем строить» (Волков, 2003. С. 81). Однако освободившееся пространство в психологии необходимо было восполнить, и с начала нового тысячелетия наблюдается повышение интереса к вопросам методологии психологии: с 2003 г. проводятся конференции по методологии, публи-

куются методологические сборники, публикуются статьи на методологические темы, с 2006 г. начинает выходить журнал «Методология и история психологии». Переход высшей школы на новые стандарты способствовал созданию учебников и учебных пособий по методологии психологии разных авторов. В настоящее время единой общепризнанной концепции методологии психологии хотя бы в рамках отдельно взятой страны не существует.

Вновь возникающая методологическая раздробленность способствовала формированию методологического плюрализма и, повторяя сюжет известной басни И. А. Крылова, «тянула» психологию в разные стороны, мешая тем самым сделать качественный скачок в развитии, однако наша позиция на этот счет не является единственной. И. А. Мироненко считает, что «современный период стал и временем распада прежде единой отечественной школы» (Мироненко, 2015. С. 203), а динамический плюрализм в диалектическом взаимодействии способствует интеграции российской психологии в контекст мировой психологической науки. Позиции методологического либерализма придерживается В. А. Мазилев. Констатируя необходимость формирования единой концепции методологии психологии, Мазилев делает акцент на коммуникативной составляющей, т.е. речь идет об интеграции психологического знания или, следуя метафоре автора, «прокладывание мостов» между разными подходами, школами и парадигмами (Мазилев, 2017; 9), сохраняя при этом их самобытность. Отмечая плачевное положение дел в рамках научной коммуникации, когда не только разные науки, изучающие один предмет, говорят на разных языках, но и ученые в рамках одной науки не могут найти точки соприкосновения, В. М. Розин пишет о необходимости создания общего подхода к обсуждению и решению проблем: «подобное положение дел отражает современную постмодернистскую ситуацию в культуре: отказ от построения единой системы культурных норм в пользу множества частных нормативных систем, вместо стремления к согласию и порядку — акцентирование различий, разногласия, противоречия, не общезначимость, а условность или метафоричность, приоритет не науки, а других дискурсов, прежде всего, искусства» (Розин, 2013. С. 8).

Актуальность философии и методологии психологии обуславливается проблемами разработки искусственного интеллекта. В то время как научное сообщество, в том числе и психологи, бьется над созданием искусственного интеллекта, закономерно возникает масса вопросов междисциплинарного взаимодействия ученых и наук. Не будем гово-

рять за другие науки, но психология в нынешнем виде оказывается в числе аутсайдеров этого научного синтеза и, соответственно, вклада, ибо она, на наш взгляд, до сих пор не разобралась в своих философско-методологических основаниях. Более того, последние 20 лет практически не предпринимает попытки (за исключением редких примеров) рефлексировать и осмыслять свои основания, тем самым развивая теоретическую психологию, сводя все к набору эмпирических методик, коих может быть бесчисленное множество. Полученные данные никем не обобщаются, в лучшем случае лишь классифицируются по различным основаниям. Несмотря на огромное количество психологических школ и подходов, многие из них сугубо эмпирические, а потому носят частный и конкретный характер, что не может привести к успеху в разработке и решении проблемы искусственного интеллекта.

Одной из важнейших проблем организации психологической науки, не позволяющих сделать качественный шаг в развитии, является определение предмета психологии. «Недостаточная разработанность этой проблемы препятствует успешному продвижению в решении целого ряда принципиальных теоретических вопросов психологической науки» (Мазиллов, 2017. С. 202), — справедливо замечает Мазиллов, обращая внимание на то, что «многие психологи полагают, что проблема предмета важна лишь в дидактическом аспекте: непосредственно с ней сталкиваются лишь авторы учебников и профессора, читающие курс общей психологии. Причем последующие главы с главой о предмете связаны достаточно слабо: возникает устойчивое впечатление, что речь в конкретных параграфах, посвященных психическим процессам или свойствам, идет не о психике, а чем-то существенно иным» (Мазиллов, 2017. С. 203). Мироненко на примере практической деятельности научного сообщества демонстрирует, что предмет психологической науки объективно существует, но пока не может быть адекватно сформулирован: «становление профессии психолога во второй половине XX века как профессиональной деятельности в единой предметной области психологии; работа международных научных и научно-практических союзов и объединений психологов, принадлежащих к разным школам <...> сфера деятельности которых включает в себя и издание широкого круга научных журналов, и проведение представительных научных форумов; логика развития профессионального психологического образования, где стандарты становятся все более общими в разных университетах и странах. Практика убедительно свидетельствует о наличии единого общего предмета исследования, изучения, регуляции для специалистов-психологов, принадлежащих

к самым разным школам и направлениям. Но проблема в том, что не удастся найти приемлемое для всех его определение» (Мироненко, 2015. С. 203–204). Данный вопрос до сих пор остается нерешенным.

ФИЛОСОФИЯ ПСИХОЛОГИИ — ЗОНА БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ

На наш взгляд, опыт становления советской психологии убедительно показал, что без четко сформулированного и осознанного философского фундамента говорить о предмете или методах психологии некорректно и неэффективно. Именно философское основание определяет онтологическую позицию ученого относительно того, что и какими методами следует изучать. Как в послереволюционный период психологи пытались обособиться от философии, так постсоветская методология психологии пытается обособиться от философии науки: «в настоящее время мы являемся свидетелями того, что философия науки оказывает косвенное негативное влияние на положение в психологической науке» (Мазилев, 2017. С. 390).

Мы полагаем, что в условиях методологической раздробленности наиболее перспективной отраслью развития является «философия психологии». Данное положение было сформулировано с опорой на историю науки. Известно, что важнейшими событиями в истории различных наук была их философская концептуализация и последующая публикация («*Philosophia botanica*» К. Линнея, «*Philosophie zoologique*» Ж. Б. Ламарка, «Философии анатомии» Ж. Сент-Илера и др.). В психологии, как известно, ничего подобного пока не происходило. Ближе всего к выполнению данной задачи, на наш взгляд, подошли советские психологи М. Г. Ярошевский и А. В. Петровский. Они и представили «теоретическую психологию» как самостоятельную область психологии, предметом которой является саморефлексия психологической науки. Авторы манифестируют актуальность философского осмысления психологии и выработки единой методологии, признавая, что потребность в саморефлексии науки возникает в периоды кризиса.

В современном научном пространстве проблемой философии психологии занимается Мазилев: «Философия психологии вырабатывает понимание предмета, конструирует предметное пространство психологии, обеспечивает единство психологии и интеграцию различных потоков психологического знания» (Мазилев, 2013. С. 14). Мазилев, однако, считает, что философия психологии должна быть сконструирована силами психологического сообщества и должна являться частью

методологии психологии, но никак не философии науки: «Если психология хочет найти выход из кризиса, то она должна предпринять для этого определенные шаги, должна проделать определенную методологическую работу по осмыслению своего предмета. Причем, что особенно важно подчеркнуть, должна выполнить сама, самостоятельно. Никакая философия этой работы не проделает, поскольку не имеет для этого адекватных средств» (Мазиллов, 2015. С. 88). Мы же полагаем, что философия психологии сможет реализовать заявленные В.А. Мазилловым задачи только с выходом в метапозицию относительно психологической науки, что философский и методологический взгляд со стороны позволит концептуализировать психологическую науку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Как было показано на примере истории отечественной психологии, психологическая наука уже прошла метафизический этап своего развития, когда являлась сугубо философской дисциплиной. Более того, вопреки расхожему мнению, будто формирование марксистской психологии происходило директивно и сугубо насильственно, анализ исторической и методологической ситуации в психологии тех лет показывает нам принципиально иную картину. Уже находившись на позициях идеализма и метафизики, наблюдая научную стагнацию и кризис, у отечественных психологов был только один выход, куда можно было двигать психологию – в сторону материализма и диалектики. Только марксизм в тот период обладал объяснительным потенциалом, включающим в себя метод диалектического материализма. Следовательно, формирование психологии на почве марксизма — закономерный этап в логике развития науки.

Данный исторический пример ярко демонстрирует влияние философского основания на психологическую науку, что, к сожалению, игнорируется многими современными психологами, следующими пути голого эмпиризма.

Опираясь на историю науки и законы ее развития, можно заключить, что без философского фундамента в психологии и без углубленной разработки философских и концептуально методологических оснований психологии ее плодотворное развитие в системе наук невозможно. В современных условиях необходимо переосмыслить достижения психологии в советский период, углубить диалектическое понимание процессов ее становления и развития. Также критически переработать достижения эмпирической психологии в странах Запада

в последние 20 лет, имевших в качестве основания бихевиоризм, позитивизм, утилитаризм, фрейдизм и т.д. Это позволит обобщить большой массив эмпирических данных и подготовит почву к новому историческому шагу в развитии философии и методологии психологии и психологии как науки. Прделанная работа позволит систематизировать и классифицировать современные направления и парадигмы, имеющие место в психологической науке. Попытка охватить в едином концептуально-смысловом пространстве всю предметную область психологии позволит обнаружить лакуны, которые можно обнаружить только в процессе развития науки. Решение этой проблемы требует, на наш взгляд, научной кооперации и совместных усилий со стороны философов, психологов и методологов. Необходимо создание общего мультинаучного коммуникативного пространства, формирование целевых научных групп для проведения комплексных исследований подобного типа, дабы совместными усилиями создать и развивать основания для фундаментальных исследований, опирающихся уже не только на эмпирические методики, но и на теоретические методы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Ананьев Б. Г. Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков / АН СССР, Ин-т философии. М.: Госполитиздат, 1947. 168 с.

Введенский А. И. Психология безъ всякой метафизики. Изд. 3-е, вновь испр. и доп. Петроградъ: Тип. М. М. Стасюлевича, 1917. VIII, 359 с.

Волков И. П. Какая методология нужна отечественной психологии, кому и зачем? // Труды Ярославского методологического семинара: Методология психологии: Сборник статей (Ярославль, 18–19 апреля, 2003 г.). С. 80–86.

Вундт В. Психология в борьбе за существование // *Reflexio*. 2017. Т. 10, № 2. С. 57–82.

Выготский Л. С. Вопросы теории и истории психологии // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.

Джеймс У. Психология / Пер. с англ. И. Лапшина. М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2011. 318 с.

Мазилев В. А. Методология психологической науки: история и современность: Монография. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017. 419 с.

Мазилев В. А. Методология современной психологии: актуальные проблемы // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 8–16.

Мазилев В. А. Стены и мосты: методология психологической науки: Монография. Ижевск: ERGO, 2015. 196 с.

Мироненко И. А. Российская психология в пространстве мировой науки. СПб.: Нестор-История, 2015. 304 с.

Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды. М.: Педагогика, 1984. 272 с.

Петровский А. В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. М.: Просвещение, 1967. 367 с.

Речи и приветствия на торжественном открытии Психологического института им. Шукиной при императорском Московском университете. М.: Печ. А. И. Снегиревой, 1914. С. 1–2.

Розин В. М. Методология, мышление, коммуникация // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 3–21.

Розин В. М. Психология в фокусе методологии и философии науки. М.: Ленанд, 2018. 432 с.

Степанова Е. И. Становление психологической школы Б. Г. Ананьева: памятные даты и события. СПб.: Симпозиум, 2003. 215 с.

Ярошевский М. Г., Выготский Л. С. В поисках новой психологии / Предисл. Е. Е. Соколовой. Стереотип. изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2020. 304 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Впервые опубликовано: Мусс А. И. К вопросу об определении фундаментальной проблемы // Ессе Homo. 2022. № 1 (3). С. 17–28.

Аннотация. В данной статье предлагается попытка объяснить специфику психологической науки (в том числе ее кризисный характер) через авторскую трактовку понятия фундаментальной проблемы. При таком подходе фундаментальная проблема определяется с опорой на трансцендентальную философию И. Канта и рассматривается в ключе одновременного существования на разных уровнях познаваемого: эмпирическом, трансцендентальном и трансцендентном.

Иными словами, в противовес рассмотрению фундаментальной проблемы в качестве наиболее общей и абстрактной формулировки изучаемого вопроса я предлагаю рассматривать в качестве фундаментальной проблемы проблему, существующую одновременно на всех уровнях познаваемого.

В результате с помощью анализа структуры фундаментальных проблем, на которые опирается та или иная научная область, их можно успешно сопоставлять, объясняя в том числе различия в концептуализации содержательно близких объектов исследования.

Ключевые слова: фундаментальная проблема, кризис психологии, кризис европейских наук, трансцендентальная философия, картезианская философия, история психологии, структурная психология, бихевиоризм, нейробиология, когнитивная наука.

ВВЕДЕНИЕ

Мнения о текущем состоянии психологии как науки о психике, сознании и лежащих в их основе нейрофизиологических процессах разнятся. Как минимум некоторая часть исследователей говорит о временном, а часть — о перманентном кризисе психологической науки.

Такая неоднозначность интересна в особенности тогда, когда обращаешься к возрасту современной психологии (если считать с лаборатории В. Вундта, то получается примерно 122 года). В этом отношении, наверное, некорректно было бы сравнивать психологию с более старшими естественными и гуманитарными науками, часть которых послужила для Вундта примером в создании собственно физиологической психологии.

Может быть, дело в том, что психология — молодая наука? Однако есть науки, чья история в современном виде (ведь была психология и до физиологической психологии Вундта) началась значительно позже: например, у социальной и культурной антропологии, годом

возникновения которой можно считать публикацию работы Ф. Боаса «Ум первобытного человека» (Боас, 1926). Притом за все годы существования этой области знания разговор скорее ведется об антропологическом повороте в философии и науке, нежели о кризисе антропологического знания. Более того, историческая школа Анналов, появление которой было связано с глобальным переосмыслением объекта исторического исследования, появилась уже в 20-е гг. XX в., не говоря уже о генетике, кибернетике, семиотике и многих других естественно-научных и гуманитарных областях. Так что возраст здесь явно не является оправданием для такого неоднозначного положения психологии.

Почему меня беспокоит подобная оценка состояния психологии? Хотя бы по той причине, что эта наука претендует на возможность изучения психики и сознания, которые представляют интерес для меня как для исследователя. Если наука как инструмент познания работает нестабильно, либо если в стабильности ее работы сомневаются наиболее авторитетные в данной области ученые, то обращение к состоянию психологии, его прояснение и возможное улучшение является для меня необходимым условием для развития интересующей меня темы.

ОТ ПРОБЛЕМЫ КОНКРЕТНОЙ НАУКИ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Один из возможных путей решения подобной проблемы — неоднозначности современного состояния психологии — обращение к истории и методологии науки с целью концептуализации принципов научного познания, чтобы затем, используя эти принципы в качестве методологических оснований, переработать психологию, сделав ее состояние более определенным хотя бы локально (в пределах научной группы или научной школы). Такого подхода среди прочих придерживались В. М. Аллахвердов, А. С. Кармин и Ю. М. Шилков в их цикле статей в журнале «Методология и история психологии» в 2007–2008 гг. (Аллахвердов, Кармин, Шилков, 2007а, 2007б, 2007в, 2008а, 2008б, 2008в). Эти работы до сих пор можно успешно использовать в преподавании методологии для студентов-психологов. Однако такой путь подразумевает по меньшей мере то, что современная философия науки может однозначно ответить на вопрос о том, что такое наука. Кроме того, выведение подобных принципов опирается на допущения 1) о всеобщности познания, 2) о наилучшем выражении познания в форме научного познания, 3) о наилучшем выражении научного познания в форме естественно-научного познания.

То есть для того, чтобы реализовывать такой проект, психологии и психологам нужно согласиться или не иметь веских возражений по отношению к данным допущениям. Но 1) опора на какой-либо единственный принцип, закон или положение исторически всегда сталкивалась с набором конкурирующих первопринципов: воля здесь соревновалась с разумом, материальное — с идеальным, единое — со многим; 2) кроме того, можно вслед за П. Фейерабендом (1986), а также Ж. Делёзом и Ф. Гваттари (Делёз, Гваттари, 2021) приводить примеры других культур, для которых на месте научного познания находятся другие виды активности, оказывающиеся эффективными (медитативные и шаманские практики вместо психотерапии); 3) более того, говоря о зафиксированном в истории и философии науки успехе естественных наук, не стоит забывать о том, что современные социальные и гуманитарные науки не только используют сложнейшие точные методы для решения своих задач, но и предваряют применение этих методов серьезной концептуальной разработкой, которая учитывает не только сложные системы, но и языковой поворот в философии и науке.

Таким образом, перестройка психологии по какому-то конечному набору принципов научного познания вряд ли может быть однозначной, т.е. к неоднозначности состояния психологии добавляются еще история и проблемы философии науки или проблемы возможности ее однозначной интерпретации. Кроме того, любая система принципов в этом случае будет фиксировать уже имеющееся состояние, как будто бы ограничивая процесс развития научного познания в прошлом (со всеми оцениваемыми в контексте относительными успехами и неудачами) и в будущем (никто не исключает ситуации, что последующее развитие науки сможет привести нас в том числе к новым концептуализациям самой науки).

В этой ситуации для прояснения состояния психологии я бы тоже хотел обратиться к методологии, однако не к существующим сводам правил, а к тем понятиям и концептам (в первую очередь наиболее общим), на которые мы опираемся, рассуждая о различных науках. По этой причине в поисках ответа на вопросы я обращаю внимание на концепт, который определяет сердцевину науки, ее объект, а именно на концепт фундаментальной проблемы.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА КАК НАИБОЛЕЕ АБСТРАКТНАЯ ПРОБЛЕМА

Что мы — исследователи и философы — имеем в виду, когда говорим о фундаментальных проблемах? Осторожно предположу, что фун-

даментальная проблема — это в первую очередь проблема исследования, имеющая одновременно наиболее общую (абстрактную) формулировку. При таком подходе фундаментальная проблема может быть представлена в виде проблемы определения центральных понятий и концептов внутри научной области, проблемы существования их реального содержания и возможности его описания. То есть фундаментальная проблема — это проблема человека *вообще* (что такое человек? Существует ли человек? Насколько полно можно описать человека? Из чего он состоит?), проблема сознания *вообще* (что такое сознание? Существует ли сознание? Насколько полно можно описать сознание? Из чего оно состоит?).

Как можно увидеть, в рамках той или иной области знания может существовать хотя бы одна, а чаще несколько фундаментальных проблем, которые связаны с центральными понятиями или концептами, заключающими в себя объекты их исследования. Прояснение содержания таких понятий и концептов — часть обязательного маршрута для каждой науки. Так, психология, начиная с физиологической психологии Вундта (Wundt, 1874), совершает свой путь от исследования души, понимаемой как объединение различных психических явлений, в основе которых лежат элементарные «единицы» субъективного опыта и переживаний (в основе которых активность нейронов и их групп). В процессе же своего развития эта наука проясняет как перечень входящих в душу психических явлений, так и разнообразие исходных «единиц» субъективного опыта, опираясь в том числе на данные об их физиологической основе. Социальная и культурная антропология в этом случае сначала определяет человека через принадлежность к той или иной расе, затем — культуре, затем описывает разнообразие культур через связь универсальных потребностей с уникальными условиями, следом — через связь культуры и структур языка и т.д. Физика здесь начинается с первоосновы всего, затем конкретизирует ее до атомов, потом обращается внутрь атома, попутно уточняя характеристики пространства и времени, в которых они находятся, а также обращая внимание на взаимодействия между материальными объектами.

Таким образом, при данном определении фундаментальных проблем в их связи с объектом исследования в наиболее абстрактной формулировке мы можем различать области знания, можем оценивать, есть ли в этих научных областях общие фундаментальные проблемы (например, проблема человека для современной антропологии и психологии), можем ретроспективно оценивать, как менялись содержа-

ние и формулировка этих проблем. Однако мне сложно предположить, как такой подход может помочь разобраться в том, почему современные физика (значительно старше психологии) и современная социальная и культурная антропология (относительно моложе психологии) находятся в значительно менее шатком положении, чем современная психология.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА КАК АКТУАЛЬНАЯ НЕРЕШЕННАЯ ПРОБЛЕМА

Попробуем обратиться к другому возможному определению. Например, фундаментальная проблема — это проблема, наиболее трудная в своем решении для данной области знания. Такой взгляд, напротив, показывает совокупность нерешенных актуальных вопросов, которые стоят перед той или иной научной областью. Теоретически, подсчитывая количество таких вопросов, можно было бы, например, сравнивать различные области знания по степени развития их содержания.

С другой стороны, насколько практически реализуема такая задача, особенно с учетом того, что одни и те же актуальные проблемы внутри конкретной научной области можно сформулировать различными способами? То есть сама возможность инструментального применения такого определения фундаментальной проблемы ограничена нашими возможностями однозначной формулировки таких проблем и, как дальнейшее следствие, возможностями однозначной формализации таких формулировок для оценки количества фундаментальных проблем.

Кроме того, если мы рассматриваем в качестве фундаментальных только актуальные и нерешенные проблемы, то значит, если мы и можем наблюдать в динамике, как одни фундаментальные проблемы сменяют другие, то только в той мере, в которой этот статус оказывается подвижен: мы не сможем называть фундаментальными те проблемы, которые принадлежат прошлому или были решены в прошлом.

Иными словами, если мы называем фундаментальными наиболее актуальные нерешенные проблемы, то сталкиваемся с проблемой их формулировки и подсчета, и в таком виде обращение к концепту фундаментальной проблемы кажется мне неэффективным для рассмотрения интересующего меня вопроса — вопроса о причинах актуального статуса психологии.

НАЗАД К КАНТУ

Прежде чем предложить новую концептуализацию фундаментальной проблемы, которая позволила бы не только прояснить этот концепт, но попробовать выделить возможные причины неустойчивого статуса психологии как науки в современном мире, необходимо обратиться к тем авторам и тем основаниям, которые сделают возможной такую концептуализацию. То есть для реализации нашей цели нам нужна определенная философская концепция, которая могла бы стать методологической основой наших взглядов.

Поскольку все-таки мы так или иначе рассматриваем фундаментальную проблему как что-то нерешенное в настоящий момент или принципиально нерешаемое, следует обратиться к тем философам, кто в рамках своей гносеологии концептуализировал познаваемое и непознаваемое. Одним из первых и наиболее известных в этом отношении философов был Иммануил Кант.

Если мы обратимся к «Критике чистого разума» И. Канта (Кант, 2020), то сможем увидеть, что и в своих рассуждениях о формах суждений, и в своих рассуждениях об априорных формах чувствительности, и в своих рассуждениях о категориях, и в своих рассуждениях о чистом разуме автор выстраивает определенную иерархию уровней познаваемого: эмпирический уровень, т.е. уровень познания, доступный постижению исключительно через опыт, трансцендентальный уровень, т.е. уровень познания, доступный постижению с помощью разума, и трансцендентный уровень, или принципиально непознаваемое. Одним из итогов такого представления стала идея разграничения ноуменов — вещей в себе, принципиально недоступных познанию, и феноменов, т.е. вещей в том виде, в котором они существуют в нашем опыте, т.е. вещей в той мере, в которой они доступны нашему познанию.

При всех достоинствах данная система взглядов значительно критиковалась впоследствии. Одно из существенных замечаний было связано как раз с возможностью существования принципиальных ограничений познания и существования вещей в себе. Вопрос, который возникал здесь и у последователей, и у критиков Канта (если мы ничего не можем познать полностью, то как вообще возможен прогресс в познании?), — проблема, которой противопоставлялись в том числе различные формы позитивистской философии (Карнап, Ган, Нейрат, 2005).

Мне кажется, современная философия, пережившая лингвистический и антропологический повороты, может ответить на эту проблему более содержательно: идеи Канта об ограничениях познания

ограничены в той же мере, в которой непрясанена связь языка и того, что с помощью него означаетса. Наиболее ярким в данном контексте примером является дискуссия о научном реализме и антиреализме: насколько полно описания изучаемых явлений в научных теориях соотносятся непосредственно с самими явлениями. В этом отношении я придерживаюсь скорее позиции антиреализма, поскольку 1) нам известны как минимум единичные примеры из истории науки, когда научные теории работали с точки зрения производства нового знания, хотя впоследствии оказывалось, что вопрос их соответствия действительности — спорный (абсолютное пространство и время в ньютоновской механике, гелиоцентрическая модель Коперника с круговыми орбитами и т.д.), а также по той причине, что 2) различные логики как методологическая основа научных теорий (и как система правил, в соответствии с которыми они формулируются) оказываются также ограничены в своем строении.

Если объединить высказанные выше положения с идеями И.Лакатоса о существовании различных научно-исследовательских программ, которые конкурируют в вопросах производства нового знания (Лакатос, 2008), а также с идеями М.Фуко о том, как изменения в языке на фоне изменений в науке, искусстве, политике, экономике и в обществе могут определять последующие изменения во всех указанных сферах человеческой активности (Фуко, 1977), получается, что, с одной стороны, мы постоянно сталкиваемся с ограничениями нашего познания; более того, осознание таких ограничений и служит источником дальнейшего прогресса, но, с другой стороны, лишь в той мере, в которой мы пользуемся языком как инструментом мышления, и в той мере, в которой сам язык оказывается инструментом подвижным и ограниченным. Таким образом, уровни познаваемого в работах Канта не стоит рассматривать как строгие рамки, раз и навсегда ограничивающие исследователя: в той мере, в которой о трансцендентном мы можем сказать, что оно трансцендентно (когда мы маркируем в языке познаваемое как непознаваемое, определяем его место), т.е. в той мере, в которой язык независим от нас, мы можем говорить о том, что непознаваемое вообще может со временем стать познаваемым через разум, а познаваемое через разум может стать познаваемым через опыт. Ближайший пример — рассмотрение бактерий в качестве причин возникновения заболеваний (например, сибирской язвы): в какой-то момент при отсутствии идей и методов причины заболеваний были непознаваемы; дальнейшее развитие философии и науки позволило предполагать разнообразные причины заболеваний, а поя-

вившиеся впоследствии методы позволили не только среди множества причин определить конкретные бактерии, но и убедительно показать эту связь за пределами академической среды.

Иными словами, если к идеям Канта мы добавляем относительную самостоятельность и подвижность языка, равно как относительную самостоятельность и подвижность познания (которая начинается с появления возможности и действительности в философии Аристотеля, а достигает максимального выражения на данный момент в постструктурализме и его последующем осмыслении), то перед нами возникает система координат, в которой мы можем рассматривать как положение того, что мы исследуем в настоящий момент, так и динамику его изучения.

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА КАК ПРОБЛЕМА, СУЩЕСТВУЮЩАЯ НА ВСЕХ УРОВНЯХ ПОЗНАВАЕМОГО

Опираясь на подобную интерпретацию критической философии И. Канта, я хотел бы предложить к рассмотрению следующую концептуализацию фундаментальной проблемы, которая опирается на концепцию подвижных в языке и познании уровней познаваемого — эмпирического, трансцендентального и трансцендентного.

Различные философские и научные проблемы могут существовать при таком подходе на различных уровнях познаваемого, — более того, на нескольких уровнях одновременно. Например, проблема измерения в психологии: на трансцендентальном уровне — это проблема обоснования связи между числами, процедурой измерения и конкретными характеристиками психических явлений, на эмпирическом уровне — это вопросы проведения конкретного измерения конкретной психологической характеристики. Интересно, что в той мере, в которой эмпирические научные и философские проблемы требуют не создания новых методов, а комбинации и рекомбинации уже готовых, такие проблемы оказываются чем-то промежуточным между собственно научным и инженерным.

При таком подходе фундаментальная проблема — это проблема, которая одновременно существует на всех уровнях познаваемого, т.е. включает как вопросы, формулировка и решение которых возможны чисто эмпирически, в опыте, так и вопросы, формулировка и решение которых возможны рассудочно, а также вопросы и формулировки, которые (по крайней мере, пока) рассматриваются как нерешаемые. Более того, если мы связываем появление конкретной науки содер-

жательно (а не организационно) с формулировкой какой-то исследовательской проблемы, то степень фундаментальности такой проблемы может служить предиктором оценки ее дальнейшего развития.

Такой уровневый подход к структуре фундаментальной проблемы, не являясь, как можно видеть, единственным или тем более финальным, позволяет более точно подойти как к изучению конкретных научных и философских областей, так и к сравнению таких областей.

ПРИМЕНЕНИЕ ПОЛУЧЕННОЙ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Как мне кажется, такой подход позволяет предложить новую интерпретацию некоторых важных вех развития психологии. Когда В. Вундт создавал физиологическую психологию по образцу естественной науки, он, по его собственным словам, ставил перед собой задачу показать, что душа не является чем-то простым, т.е. фактически вел заочную дискуссию еще с античными философами (Wundt, 1874). В той мере, в которой Вундт предлагал решение поставленной проблемы, он не рассматривал ее как что-то нерешаемое, т.е. у проблемы души Вундта отсутствует трансцендентный уровень. С другой стороны, такая проблема также лишена и эмпирического уровня: конкретные вопросы о строении души, связи между элементарными единицами субъективного опыта и нейронами — это вопросы, которые можно решить и которым Вундт предлагает сугубо рациональное решение.

Это уже впоследствии ученики Вундта создают клиническую психологию, психодиагностику (правда, в этом поле работали не только ученики Вундта) и психотехнику, стремясь в опыте применить разработанные физиологическими психологами идеи и методы в затруднительных ситуациях, которые возникают в непосредственном опыте: например, при взаимодействии с конкретными психически больными людьми, при разрешении вопросов взаимодействия человека со сложными техническими устройствами, а также при принятии решений во время отбора детей в классы и школы, а молодых мужчин — при отборе в армию.

Получается, при таком подходе нельзя сказать, что проблема, которую В. Вундт закладывал в основание новой науки — физиологической психологии, — была фундаментальной; более того, ее нефундаментальность в нашем смысле — причина, почему последователи Вундта стремились расширить ее проблемное поле, а последователи последователей диагностировали кризис в психологии.

В то же самое время проблема человека в социальной и культурной антропологии, к примеру которой я обращался выше, — это и трансцендентная проблема человека как чего-то неопределенного, ускользающего от строгого определения и в то же самое время как будто бы очевидного в каждый момент времени (в том числе в определенной мере и проблема Другого), это и трансцендентальная проблема — проблема установления границ и рационального осмысления и содержания понятия «человек», и его истории, и конкретных уже зафиксированных результатов (Философская антропология, 2003). В то же самое время еще со времен Франца Боаса проблема человека — это эмпирическая проблема: как организовать диалог между европейским человеком-колонистом и жителем колоний, как помочь им понять друг друга, избежав преждевременных необоснованных оценок, наладить взаимодействие и т.д. (Боас, 1926).

Как мне кажется, при сравнении психологии с социальной и культурной антропологией в поиске ответов на вопрос, почему последняя стремительно развивалась, а в первой постоянно возникают кризисы, одним из возможных ключей является разный уровень существования подлежащих решению проблем внутри этих дисциплин: проблема души, психики зачастую лишена трансцендентного, и иногда — эмпирического уровня, в то время как проблема человека существует сразу на всех трех уровнях познаваемого.

Даже сейчас, когда нейрокогнитивные исследователи вносят в психологию множество важных нововведений, психологическая практика, диагностика, исследования и теории существуют как будто бы в разных мирах, практически не имея пересечений. Редкое исключение здесь — использование методов и данных психологической диагностики в медицине, диагностика когнитивных функций для отбора, а также исследования, связанные с разработкой интерфейсов или оптимизацией процессов управления. Но и эти исследования, в свою очередь, не оставляют пространства непознаваемому, создавая уверенность, что через n шагов все обозначенные затруднения получится разрешить.

В этом отношении интересны также и естественные науки, и если трансцендентный уровень их проблем существует в форме фундаментальных ограничений того, что возможно исследовать сейчас, или же, напротив, актуализируется в ситуациях, когда готовые решения не работают (например, в ситуации кризиса ньютоновской механики в XIX в.), то трансцендентальный уровень, связанный с подсчетами и их интерпретациями, сосуществует с вопросами конкретного приложения этих подсчетов в исследовательских и прикладных задачах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, если при концептуализации фундаментальных проблем сместить ракурс исключительно от уровня абстрактности и актуальности в сторону подвижных уровней познаваемого, то мы можем получить инструмент, потенциально пригодный для оценки динамики и сравнения различных философских и научных областей. Более того, в отношении психологии такой подход, на мой взгляд, открывает перспективы как для дальнейшей постановки и разработки специфических фундаментальных проблем этой области (т.е. проблем, существующих одновременно на эмпирическом, трансцендентальном и трансцендентном уровне), так и для обращения внимания на те проблемы, которые, в нашем смысле, носят фундаментальный характер, но при этом не принадлежат конкретной науке или философской области.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип простоты // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 1. С. 230–246.

Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип идеализации // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 2. С. 147–162.

Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип проверяемости // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, № 3. С. 152–163.

Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип проверяемости. Ч. II: Проверка теоретического знания // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, № 1. С. 195–209.

Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип проверяемости. Ч. III: Стратегии независимой проверки // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, № 2. С. 175–185.

Аллахвердов В. М., Кармин А. С., Шилков Ю. М. Принцип преемственности, или Как возможны научные открытия // Методология и история психологии. 2008. Т. 3, № 3. С. 167–180.

Боас Ф. Ум первобытного человека. М.; Л.: Гос. изд-во, 1926.

Делёз Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения. Киев, 2021.

Кант И. Критика чистого разума. М.: АСТ, 2020.

Карнап Р., Ган Г., Нейрат О. Научное миропонимание — Венский кружок // Логос. 2005. Т. 2, № 47. С. 13–26.

Лакатос И. Избранные произведения по философии и методологии науки. М.: Академический проект, 2008.

Марков Б. В., Исаков А. Н. Философская антропология. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003.

Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. М.: Прогресс, 1986.

Фуко М. Слова и вещи. М.: Прогресс, 1977.

Wundt W. Grundzuge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1974.

НА ПЕРЕКРЕСТКЕ ПУТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ СОЗНАНИЯ

Впервые опубликовано: Мусс А. И. На перекрестке путей к изучению сознания // После постпозитивизма: Материалы Третьего Международного конгресса Русского общества истории и философии науки, Саратов, 8–10 сентября 2022 г. М.: Межрегиональная общественная организация «Русское общество истории и философии науки», 2022. С. 100–104.

Аннотация. Данный текст раскрывает возможности и ограничения теорий сознания, опирающихся на философский натурализм, радикальный когнитивизм и философию здравого смысла. Эти теории позволили поставить многие важные вопросы, в том числе вопрос об агенте субъективного опыта, о функциях сознания и способах его описания. При этом содержательно они продолжают функционировать в рамках сложившегося дискурса разграничения ментального и физического, пытаясь подвести философское исследование к определенному ожидаемому результату.

Этим подходам противопоставляется проект континентальной философии сознания, отличающейся от феноменологии объектом исследования. Континентальная философия сознания, таким образом, может расширить наши знания о сознании через обращение к истории развития изучаемой проблемы, а также через экспликацию и сопоставление исходных допущений.

В результате выдвигается предположение, что путь к решению проблемы сознания может лежать не в апологетике существующих знаний, а в их критическом исследовании.

Ключевые слова: философия сознания, психофизическая проблема, трудная проблема сознания, философский натурализм, радикальный когнитивизм, философия здравого смысла, феноменология.

В настоящий момент в отношении исследований сознания можно выделить как минимум две тенденции. Согласно одной из них, путь к решению фундаментальной проблемы сознания в виде и психофизической проблемы, и трудной проблемы сознания лежит исключительно в поле нейрокогнитивных исследований, в рамках которых корректная постановка вопроса вместе с методами исследования отдельных нейронов, нейровизуализации и математического моделирования позволит получить работающее решение (Анохин, 2021).

С другой стороны, исследователи, проблематизировавшие само понятие сознания и показавшие невозможность сопоставления через существующие теории и подходы индивидуального субъективного опыта и мозговых процессов (Chalmers, 2019), поставили вопрос о том, что приводит исследователя сознания к проблематизации сознания (Chalmers, 2018). То есть проблематизация изучения сознания при-

водит в том числе к вопросу о том, почему такая проблема возникает в разуме исследователя. Оба пути предполагают как минимум возможность серьезного прояснения рассматриваемой проблемы, более того, исходная точка отсчета в исследованиях сознания — субъективный опыт человека не только не исключается из рассмотрения, но его онтологический статус не оспаривается, а сам такой опыт служит источником данных и гипотез для исследований.

Поскольку к настоящему моменту данные подходы только начинают реализовываться, в рамках данного текста я хотел бы обратиться к возможностям и ограничениям рассматриваемых подходов и их философских оснований, а также сравнить их с теми, которые опираются прежде всего на иной набор исходных допущений и понятий, поскольку, ввиду многоаспектности проблемы сознания, развитие ее изучения видится мне в постоянном диалоге между различными концепциями, теориями, подходами, направлениями и философскими традициями (Мусс, 2021). Более того, в соответствии с ограничениями указанных подходов мне хотелось бы обсудить другие возможные альтернативы.

Наиболее актуальной по времени теорией сознания в отношении процесса ее активной разработки и даты публикации является, по-видимому, теория сознания как нейронной гиперсети — когнитивная К. В. Анохина (Анохин, 2021. С. 65–66), которая опирается на диалектический материализм, биологию (Анохин, 2021. С. 54), а также на теоретические и экспериментальные разработки школы системной психофизиологии П. К. Анохина и В. Б. Швыркова (Анохин, 2021. С. 65–66). В рамках этой теории в качестве критериев ее качества ставятся вопросы об устройстве, функции, содержании, времени возникновения, специфичности сознания, а также о связи сознания с процессами эволюции, развития и обучения (Анохин, 2021. С. 52).

Такой подход имеет несомненные преимущества — автор отходит от традиционного для физиологии решения проблемы гомункула, фактически — агента субъективного опыта, и делает эту проблему одним из центральных вопросов своей теории (Анохин, 2021. С. 61–63). Также автор прямо обращает внимание и на место теории познания в исследованиях сознания (Анохин, 2021. С. 48–50) и косвенно указывает на существенность изменений научной терминологии в процессе исторического развития (Анохин, 2021. С. 42). Однако на данный момент конечное решение, где строение сознания в том числе не только как субъективного опыта, но как действующего начала определяется сложностью связей между звеньями нейронной сети — роль которых на верхнем уровне выполняют другие сети, а на нижних — отдельные

нейроны, отвечающие за целостные образы, удивительным образом сходно с идеями основателя физиологической психологии В. Вундта, для которого психика также являлась структурой, функционирование которой опирается на взаимодействие различных отвечающих за единицы субъективного опыта элементов (Wundt, 1874). Кроме того, представленное автором сопоставление теорий и характеристик сознания (Анохин, 2021. С. 44) требует как минимум критического рассмотрения теорий и их оснований, знакомых специалисту-гуманитария, например, в форме критики источников. При таком подходе к терминологии сложно ожидать, что в изящной структуре гиперсетей получится увидеть привычные нам разум и психику. Более того, подобный анализ не сравнивает также и оснований данной новой теории с предшествующими, которые автор рассматривает в качестве не удовлетворяющих всем установленным критериям теории сознания (Анохин, 2021. С. 39).

Интересно, что на необходимость такого сопоставления косвенно указывает другой представитель отечественной когнитивной науки — В. М. Аллахвердов. В рамках своей теории сознания, опирающейся на методологию науки, формальную логику и психологию, он предлагает альтернативу определению функции сознания и психики согласно натуралистическим подходам — познание вместо адаптации, а также выводит ряд проблем, на которые, на его взгляд, должна отвечать теория сознания: вопрос о возникновении сознания, вопрос о возникновении в сознании нового знания, а также вопрос об активности сознания (Аллахвердов, 2003). Не давая окончательного ответа о возникновении сознания, автор говорит об объекте своего изучения как о механизме проверки гипотез и одновременно как о «генеральном менеджере» психики (в более поздних работах). Также автор выводит способность сознания познавать через независимую проверку гипотез различными способами, а свободное действие — как выбор в результате проверки гипотезы о своей свободе действия, выполнение которого не будет иметь однозначной причины (Аллахвердов, 2003).

Важно отметить, что достижения Виктора Михайловича и сильная сторона его теории заключаются не только в проблематизации существующих подходов, создании теории сознания на собственных основаниях, альтернативных наиболее популярным сейчас натуралистическим концепциям, и постоянном развитии содержания данной теории и эмпирической базы, но также и в ее эвристической ценности, поскольку на фоне ее развития начинали свой научный путь многие исследователи-когнитивисты, в настоящий момент работающие по всему миру. Однако оригинальность и незаконченность

данной теории часто препятствует ее пониманию и более широкому обсуждению в академической среде (Аллахвердов, 2020), поэтому вопрос сопоставления данного подхода с другими, альтернативными ему и сопоставимыми по уровню обобщения, остается открытым. А опора на логику в качестве основания психологического знания при этом поднимает из прошлого вопросы организации философского познания XIX в.

Одним из авторов, работающих с проблемой сознания со стороны философии, является В. В. Васильев (Васильев, 2014). Данный подход, опирающийся на аналитическую философию, философию здравого смысла, пытается связать изучение сознания и его проблематику с исследованием базовых онтологических установок, исследуя с помощью концептуального анализа наш способ рассуждений о нем. В результате он ставит вопросы о физической природе сознания, о возможности порождения сознания мозгом и механизмах этого порождения, о супервентности сознания на мозге, о каузальности сознания по отношению к себе и к поведению, а также вопрос о причинах сопровождения работы мозга функционированием сознания (Васильев, 2014. С. 153).

Этот подход не только ставит ряд вопросов о сознании, но оценивает, в какой мере на указанные вопросы возможен обоснованный ответ, что дают данные ответы, а также то, как они соотносятся с другими теориями и концепциями сознания, возвращая нас от многообразия возможных и представимых миров к тому, что существует здесь и сейчас, в том числе в виде нашего здравого смысла. Кроме того, автор показывает, насколько вопрос о своеобразии субъективного опыта оказывается связан с существованием такого опыта вне его осознания. С другой стороны, такой подход, поскольку он опирается на аналитическую философию, может быть ограничен в отношении неоднозначного словоупотребления и различий в контекстах. Более того, задача примирения здравого смысла и натурализма также является сведением рассматриваемой проблемы к набору готовых ответов, в отличие, например, от континентальной философии, основанной прежде всего на порождении новых концептов (Делёз, Гваттари, 1998).

Как можно видеть, рассмотренные выше подходы видят решение проблемы сознания в решении важных вопросов, более того, эти подходы, несмотря на схожую терминологию, опираются на теории и методы разных наук. Поэтому имеет смысл сопоставлять не только конкретные тезисы, но и те исходные допущения, на которые опираются их авторы.

Выявление и сопоставление таких исходных допущений, определение их места и контекста в истории развития изучаемой проблематики может стать основой для альтернативного подхода, который может быть противопоставлен апологии актуальных представлений как в форме здравого смысла, так и в форме научных знаний как установившихся истин.

При этом, если мы принимаем скептическую позицию по отношению к существующим теориям и отделяем на этом этапе наши знания от того, чем может быть сознание, для обоснования мы сможем опираться только на свой индивидуальный субъективный опыт, что возвращает нас к проблематике опытного и внеопытного в рамках трансцендентальной философии (Muss, 2020).

В качестве иллюстрации применения такого подхода взят вопрос о функциях сознания, поднимаемый в той или иной форме всеми рассмотренными выше авторами. Исходя из представленного выше, можно увидеть, что определение функций сознания связано с допущением о биологическом значении сознания или, напротив, с допущением о его отсутствии. Здесь мы имеем дело именно с допущениями, поскольку у нас нет возможности сопоставить функции, которые предлагают нам указанные подходы, с чем-то, что может быть представлено непосредственно в нашем индивидуальном субъективном опыте.

И это заставляет обратить внимание не на физиологию и методологию, но на трансцендентальную философию и феноменологию, тем более, что, взятые отдельно и вне последствий лингвистического и антропологического поворота, эти подходы оказываются серьезно ограничены с точки зрения самой возможности познания (Muss, 2020) и отказа от исследования разума (Brentano, 1874) соответственно.

Таким образом, в рамках настоящего текста вместе с возможностями и ограничениями трех актуальных подходов к изучению сознания был представлен начальный набросок иного маршрута, возможности и ограничения которого еще предстоит оценить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Анохин К. В. Когнитом: в поисках фундаментальной нейронаучной теории сознания // Журнал высшей нервной деятельности. 2021. Т. 71, № 1. С. 39–71.

Chalmers D. J. Idealism and the Mind-Body Problem // The Routledge Handbook of Panpsychism / Ed. W. Seager. New York: Routledge, 2019. P. 353–373.

Chalmers D. J. The Meta-Problem of Consciousness // Journal of Consciousness Studies. 2018. Vol. 25, no. 9–10. P. 6–61.

Мусс А. И. Концепт сознания как проблемное поле современной философии // Вопросы философии. 2021. № 2. С. 100–106.

Wundt W. Grundzuge der physiologischen Psychologie. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann, 1874.

Аллахвердов В. М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Речь, 2003.

Аллахвердов В. М. Тернистый путь к сознанию (Ответ на «критический разбор» Д. И. Дубровского) // Вопросы философии. 2020. № 7. С. 68–77.

Васильев В. В. Сознание и вещи: очерк феноменалистической онтологии. М.: УРСС, 2014.

Делёз Ж., Гваттари Ф. Что такое философия. СПб.: Алетейя, 1998.

Muss A. I. Critical philosophy of mind: the transcendental idealistic perspective // Filosofija. Sociologija. 2020. Vol. 31, no. 1. P. 78–84.

Brentano F. Psychologie vom empirischen Standpunkt. Leipzig: Verlag von Duncker und Humblot, 1874.

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ ИСТОРИИ ПСИХОЛОГИИ В СВЕТЕ ФИЛОСОФИИ ИСТОРИОГРАФИИ

Впервые опубликовано: Рафикова В. А. Некоторые проблемы методологии истории психологии в свете философии историографии // Ин-т психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2023. Т. 8, № 2 (30). С. 124–139. DOI 10.38098/ipran.sep_2023_30_2_07.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 20-313-90004.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития истории психологии в свете смежных наук — в первую очередь истории и историографии, поднимается вопрос о связи путей развития истории психологии и истории как науки. История психологии рассматривается как один из способов конструирования реальности, в том числе и научной, а психологическое знание рассматривается как сфера влияния истории психологии, где каждый психолог, исследователь выступает как актер и полноценный субъект конструирования историко-психологического знания. Выдвигается предположение о недооцененности значения историко-психологического знания в современной науке и психологии, в частности. В статье приводится краткий экскурс в историю развития исторической науки и рассматривается история сменяющихся друг друга тенденций развития истории как науки — в первую очередь позитивизм и «историцизм», «лингвистический поворот», и исследуется роль этих тенденций в российской традиции истории психологии. Выделены современные тенденции в развитии истории психологии: расширение предмета исследования, актуализация феномена метафоры, обращение к понятию исторического опыта. Поднимается вопрос о проблеме исторического факта и исторической правды и их зависимости от исследовательской позиции. Делается вывод о том, что современные тенденции развития истории психологии отвечают актуальным тенденциям развития общей истории. Также в статье поднимается вопрос о существующих критериях построения «идеальной» исторической науки в российском дискурсе. На основе проведенного анализа делается вывод о тесной связи между тенденциями исторической науки и истории психологии как части этой науки.

Ключевые слова: история психологии, методология истории, российская психология, российская традиция истории психологии.

Обращение к такой области гуманитарного знания, как история психологии, представляется сегодня крайне важным не только в силу уже не просто наметившихся, но и давно проявившихся тенденций к интеграции мировой науки, что, как следствие, требует системати-

зации и обобщения накопленных знаний, но и потому, что в качестве эпистемологического инструмента история психологии — это один из наиболее доступных нам способов конструирования картины мира, в том числе и научной (ведь история — это в первую очередь некоторая оптика, ракурс которой сильно зависим, как бы мы ни пытались минимизировать влияние субъективного компонента, от наблюдателя).

В канон современных тенденций изучения психического практически в любом ракурсе (будь то, например, когнитивистика или тем более социальная психология) входит учет историко-культурной обусловленности того или иного психологического феномена. Однако, на наш взгляд, историческая составляющая в психологическом исследовании является сегодня недооцененной. На наш взгляд, сегодня важно прийти к осознанию того, что любое психологическое знание является сферой влияния истории психологии. Мало того что психолог в своей работе всегда имеет дело в первую очередь с историческим материалом (и это касается не только совершаемого психологами исторического экскурса в изучаемую ими проблему, который является неотъемлемым этапом того или иного исследования, но и работы с любыми материалами, которые были получены в результате непосредственного исследования и интерпретируются психологами в определенном ключе), но и, что более важно, любой исследователь, так или иначе соприкасающийся с психологической областью знания, является актором, субъектом истории психологии. Поэтому способы построения такой дисциплины, как история психологии, помимо прочего проявляющиеся в интерпретации постоянно накапливающихся достижений в области психологии и необходимости их встраивания в общую картину психологической науки, заслуживают намного большего внимания, чем они имеют сегодня.

Итак, споры о том, «как правильно делать» историческую науку (и доступна ли нам такая возможность в принципе), остаются актуальными: те же самые вопросы не обходят стороной и основной объект нашего исследования, а именно историю психологии, только с большей конкретизацией и спецификацией. Чисто умозрительное соотношение истории психологии с более широкими областями гуманитарного знания вряд ли продвинет нас в том, чтобы дать ответ на вопрос о том, должна ли история психологии развиваться по законам общей истории. Однако то малое, что мы все-таки можем сделать, — это проследить тенденции изменений в области истории психологии и предпринять попытку соотнесения их с тенденциями общей, так называемой «большой» истории.

Говоря о соотношении истории психологии с историей «вообще», можно сразу отметить несопоставимый разрыв в бэкграунде этих областей знания. Историей психологии более или менее «прицельно» стали заниматься лишь немногим позднее, чем произошло оформление психологии как самостоятельной научной дисциплины (а произошло это, как известно, по общепринятой точке зрения, сравнительно недавно — в середине XIX в.). Таким образом, степень нагруженности истории психологии разного рода философско-идейными перипетиями существенно ниже, чем у «большой» истории. Очевидно, что это избавило историю психологии от такого существенного пласта прошлого общей истории, который мы, вслед за К. Поппером, можем обозначить как «историцизм» (Поппер, 1993) который сегодня все чаще подвергается критике: так, с точки зрения К. Поппера, «вера в историческую необходимость является предрассудком и предсказать ход истории с помощью научных или каких-то иных рациональных методов невозможно» (Поппер, 1993. С. 3); таким образом, мы можем изучать историю, но лишь как последовательность конкретных событий, которые существовали в прошлом, не приписывая этим событиям статуса неких объективных законов или закономерностей. Более того, если мы принимаем номиналистский подход, заключающийся в вере лишь в единичные события, то, с точки зрения К. Поппера и его последователей, у нас не может существовать единой истории человечества; так, у нас есть лишь бесконечное множество историй, связанных с разными аспектами человеческой жизни. Одним из последователей этой линии критики историцизма был знаменитый французский философ и социолог Р. Арон, который постулирует принципиальную идею свободы истории: «историческая действительность, будучи действительностью человеческой, неоднозначна и неисчерпаема» (Арон, 2000. С. 137–138). Поскольку человечество не знает и не может знать, в чем заключается его судьба, постольку же мы не можем знать, как может развиваться история, состоящая из усилий и действий отдельных людей.

Так, «каноническая» история психологии — это скорее тот самый «набор фактов, описаний школ и биографий выдающихся персоналий», которому в «большой» истории предшествовал длительный и весьма пестрый в своем многообразии период попыток выявления закономерностей, к которым подходили с разных сторон. (Стоит, однако, отметить, что существуют и альтернативные точки зрения насчет «возраста» истории психологии: так, например, М. Г. Ярошевский строго разграничивает понятия «научная психологическая мысль» и «психология как самостоятельная наука»: по его мнению, «история психоло-

гии, таким образом, начинается значительно раньше периода, когда она сложилась как самостоятельная наука», так как «все преобразования — от древнего выведения различий в темпераментах людей из смеси соков в организме до использования в современной психологии средств электроники, биохимии и кибернетики — представляют различные фазы восходящего движения психологического познания» (Ярошевский, 1966. С. 4.).

Впрочем, даже если бы историки психологии задались целью установить такие закономерности, обосновать их было бы довольно сложно: ведь психология, как мы уже упоминали, — молодая наука, и пытаться подвести ее развитие под какие-то законы было бы попросту необоснованно (надо сказать, что внутри академического и научного сообщества, конечно, ведутся дискуссии о будущем психологии, однако такие умозрительные заключения и прогнозы осуществляются пока без привязки к попыткам написать на основе этого целую историю психологии).

В каком-то смысле своим, «локальным историцизмом» для истории психологии в свое время выступила философия науки, особенно ярко выразившаяся в первой и второй волнах позитивизма. Даже сегодня многие исследователи, включая самих психологов, пытаются втиснуть психологию или отдельное ее направление в прокрустово ложе той же «концепций смены парадигм» Т. Куна (и речь не о прескриптивной ее составляющей, а о вполне описательной), однако речи о полноценном поиске закономерностей развития психологической науки пока не идет: большинство попыток создания истории психологии носит описательный характер номинального, «попперовского» толка.

История психологии не обладает столь обширным бэкграундом, и у нее пока не было достаточно времени для саморефлексии, как у общей истории, однако это не мешает ей самой чувствовать веяния времени и / или интуитивно двигаться за своей «старшей сестрой», в чем-то копируя готовый инструментарий.

Во-первых, мы с уверенностью можем отметить в истории психологии наличие тенденций размытия «фрейма», который Ф. Анкерсмит считал маркером эволюции исторического знания (Ankersmit, 1989). Введение Анкерсмитом этого понятия как переосмысления фокуса исследования историка стало прямым следствием лингвистического поворота: осознавая тупиковость и устаревание дискуссий по поводу традиционной триады «объект — предмет — метод», исследователи начинают чувствовать необходимость постепенного внедрения нового категориального аппарата. Так появляется понятие «рамы» (frame)

как некая метафора границы, позволяющая демаркировать прошлое и настоящее, отделить то, что подвергается анализу, от общего контекста. Сравнивая границы исторического текста с рамой для картины, Ф. Анкерсмит говорит о том, что историческому сочинению необходим аналог такой «рамы», так как в нем так же, как и в картине, представлена ситуация, которая лежит вне поля зрения познающего — смотрящего на картину или, как в нашем случае, читателя исторического текста. Анкерсмит приходит к выводу, что эволюция в историографии помимо прочего определяется попытками постоянного расширения этого фрейма, в который заключен исторический текст (Ankersmit, 1989. Р. 22). В истории психологии тенденция «расширения границ» проявляется не только через все большее углубление в анналы истории (так, в работе J. F. Brennan и K. A. Houde «History and Systems of Psychology» подробно анализируются основные течения мысли не только философов Древней Греции, что стало для истории психологии уже традицией, но и древнего Ирана, Китая, Японии и даже древней Персии), но и через попытку расширить предмет обсуждения до уровня смежных областей: главы, посвященные философским основаниям психологии, есть в работах М. Вертгеймера (Wertheimer, 2000); также невозможно оставить без внимания труд Я. Вальсинера, который был фактически первой и весьма удачной попыткой написать историю психологии через призму философии (Valsiner, 2012).

Осознание необходимости сдвига предмета истории психологии наблюдается и в работах российских историков психологии: «обоснованным является утверждение о необходимости расширения проблемного поля истории психологии за счет включения в него психологических идей, развивающихся в русле различных форм вненаучного обыденного знания» (Кольцова, 2008. С. 216), которое, по мнению В. А. Кольцовой, было намечено еще в 60–70-х гг. XX в. (Кольцова, 2008. С. 222).

Рассуждая о том, на каких основаниях стоит выстраивать новую историю психологии (примечательно, что необходимость в ее обновлении все-таки чувствуется некоторыми историками психологии), В. А. Мазилов пишет в том числе и том, что она должна содержать новое, более широкое понимание предмета: «...какой должна быть новая история психологии? Назовем несколько ее характеристик: — должна отражать наличие различных потоков в психологическом знании; — отражать достижения не только психологической науки, но и психологической практики; — учитывать достижения ненаучного и вне-научного знания; — должна быть ориентирована на интеграцию психологического знания, обнаружение в позициях различных

исследователей не только очевидных различий, но и сходства, акцентирование общего» (Мазиллов, 2014. С. 98).

Во-вторых, в продолжение разговора о перенятых от «большой» истории тенденциях истории психологии, стоит упомянуть и весьма революционную попытку D. Leary проанализировать историю психологии через категорию метафоры (Leary, 1994). Можно сказать, что в этой работе отразились последние тенденции общей истории после «лингвистического поворота» (Х. Уайт, А. Данто, Ф. Анкерсмит и др. множество трудов посвятили изучению категории метафоры в исторической области знания — и это, к слову, только философы науки и истории; не стоит и говорить, насколько более богатый материал, обосновывающий важность изучения метафоры, можно найти в трудах современных лингвистов и психологов).

В-третьих, одной из наиболее заметных тенденций развития исторической науки, которая свойственна истории психологии и которая оказалась для нее наиболее важной в силу специфики ее «соседства» с психологической наукой, оказалась тенденция поворота в понимании исторического опыта. Середина XX в. стала периодом расцвета дискуссий по поводу того, как вообще возможно помыслить исторический опыт: в частности, трагедия Холокоста подняла серьезный вопрос о том, может ли кто-то помимо непосредственных участников этих событий считать себя полноправным субъектом репрезентации этого исторического процесса. Эта проблема включает в себя не только и не столько вопрос этичности, сколько вопрос достоверности исторического факта. С другой стороны, осмысление общих для всего человечества трагедий XX в. повлекло за собой серьезный пересмотр расставляемых ранее исторических акцентов и внесло весомый вклад в борьбу с подходом «истории элит» и «истории фактов»: теперь внимание историков в большей степени стали привлекать различные социально-культурные измерения, в том числе и история разных слоев населения. Следствие такого переосмысления проявилось в многообразии подходов к историописанию не с точки зрения методологии, вопрос о которой поднимался нами ранее, а с точки зрения фокуса внимания, самого предмета истории: так, популярными направлениями, зародившимися в 80–90-е гг. XX в., которые продолжают развиваться и сегодня, стали «интеллектуальная история», история идей, поворот к микроистории (в том числе перерождение жанра биографии с фокусом на внутреннем мире человека), гендерная история (основные положения которой сформулированы Дж. Скотт в работе «Гендер — полезная категория исторического анализа») и т.д.

Так, историкам, пожалуй, в большей степени, чем другим исследователям, предписывается чувствовать «нерв времени» и быстро схватывать актуальные тенденции времени. А поскольку многие (если не большинство) историки психологии являются в первую очередь психологами, то это «чувствование актуального» проявляется у них еще более остро. Так, в последних работах по истории психологии мы можем наблюдать поворот мысли в сторону актуальных тенденций западного общества: к ним относятся в первую очередь либерально-гуманистические ценности левого толка, проявляющиеся помимо прочего в обращении к проблемам меньшинств, а также в ориентализме. Так, в течение последних нескольких лет в работах историков психологии появляются специальные главы, посвященные роли женщин в психологии (глава «Women in Early American Psychology» в книге J. F. Brennan и K. A. Houde «History and Systems of Psychology», главы «Feminism and American psychology: the science and politics of gender» и «Inclusiveness, identity, and conflict in late 20th-century American psychology» в книге «A history of modern psychology in context» авторов W. E. Pickren и A. Rutherford). В уже упомянутом нами выше труде «History and Systems of Psychology» авторы обращаются к традиции восточной мысли, что отражает наметившийся в середине XX в. кризис «психологии WASP» (Мироненко, Журавлев, 2019. С. 88) и осознание необходимости пересмотра основных тенденций в исследованиях в западной науке.

Таким образом, мы можем констатировать, что современные тенденции развития истории психологии вполне отвечают актуальным тенденциям развития общей истории. Вывод из сделанного нами краткого обзора тенденций в западной традиции историописания замечательно выразил немецкий историк психологии Х. Люк: «...позитивистское формирование исторической науки, по сравнению с моралистическим описанием истории, определенно было прогрессом. При более пристальном рассмотрении, однако, мы должны констатировать, что не существует исторической правды, история всегда является реконструкцией (воссозданием) прошлого, которая на самом деле является конструкцией (созданием)» (Люк, 2017. С. 198). Этими словами Х. Люк еще раз подчеркивает важную для всей современной исторической науки проблему: история зависима от того, кто ее пишет.

В этом смысле для истории психологии существует еще одна опасность, а именно стремление к формированию жесткого и ригидного консенсуса внутри исследователей, на что, на наш взгляд, влияет тот факт, что исследованиями в области истории психологии занято срав-

нительно небольшое количество ученых. Мы не обладаем точными сведениями о разбросе психологов внутри отраслей психологической науки (тем более что эти отрасли можно варьировать по абсолютно разным критериям), однако мы считаем, что можно говорить о крайне небольшой доле исследователей, занятых в сфере истории психологии по сравнению с другими ее областями (особенно если речь идет о группе историков психологии, которую, по словам А. Рузерфорд, Д. Дьюсбери называет «straight-liners» (Rutherford, 2009. P. 119), т.е. тех историков, которые не совмещают работу в этой области с работой в других областях психологии). Малочисленность группы историков психологии неизбежно сказывается и на специфике, которую приобретает в связи с этим профессиональное сообщество, которое они составляют: в первую очередь можно отметить, что это сообщество обладает тесными внутригрупповыми связями (этот факт, к слову, очень ярко иллюстрируется тем, что литературные обзоры и разделы, посвященные так называемым «методологическим основам исследований» в работах самых разных историков психологии, состоят из набора одних и тех же фамилий, а списки литературы — из «канонического» набора трудов, на которые принято ссылаться). Это, безусловно, присуще не только историкам психологии: существование неких «канонов» и опора на «мнение научного сообщества» — тенденция общенаучная. Однако очевидно, что опасность существования подобного консенсуса тем выше, чем малочисленнее группа, в которой этот консенсус принят. Стремясь преодолеть потенциальную пагубность явно не котирующейся в научном сообществе субъективности и индивидуального влияния исследователя, стоит помнить и о довлеющей опасности влияния коллективного. Ведь существование так называемого «consensus patrum» есть не что иное, как форма замкнутости и неповоротливости, которые, в свою очередь, явно не благоприятствуют расцвету эвристики и познавательной активности.

В российской традиции изучения истории психологии есть попытки переосмысления доминирующей тенденции: представляется интересной идея В. А. Мазилова, который видит одну из функций философии психологии в «определении стратегии историко-психологических исследований» (Мазилов, 2014. С. 98). Эта идея по своей сути является очень постмодернистской: говоря о том, что «философия психологии так важна для истории психологии», потому что «...автор, описывая какое-то историческое событие, в качестве позиции для выбора оценки реально использует позицию “из будущего” (не из сегодняшнего дня)», В. А. Мазилов фактически отвергает позитивизм, призна-

вая факт неизбежности идеологической ангажированности исследователя и предлагая, фактически, всего лишь «оформить» эту ангажированность, придать ей внутреннюю непротиворечивость.

Здесь же В. А. Мазиллов артикулирует очень важную идею о принципиальной невозможности достижения прозрачности как объекта познания (в смысле его реальной доступности), так и самого познающего, возникшую во времена структуралистского поворота в истории и прочно там укоренившуюся: «особенно удивительным представляется то, что в психологии совершенно не исследованы представления о философии психологии реальных психологов-исследователей, делающих науку сегодня. Вряд ли стоит разяснять, что от этих представлений (в разной степени осознанных и отрефлексированных) в значительной степени зависит эффективность собственных научно-психологических исследований» (Мазиллов, 2014. С. 99). На наш взгляд, это очень важный момент, и мысль В. А. Мазилова стоит развить: идеологическая ангажированность, или, если угодно, та самая субъективность исследователя, — это вовсе не то, от чего стоит бежать, как это приятно в позитивистской традиции; это, напротив, то, что стоит прямо постулировать и высвечивать в первую очередь для «познавательного удобства» читателя. Кратко описанные нами ранее лингвистический, а следом за ним — риторический и нарративный повороты в историописании выходят из идеи М. М. Бахтина о диалоге между читателем и автором текста (Бахтин, 2002). Прочтение текста как диалога между историком и читателем приводит нас к тому, что историк должен учесть и заранее обозначить все возможные и наиболее важные факторы, которые могли изначально повлиять на формирование его мнения.

В заключение стоит отметить, что одной из актуальных задач для исследователей гуманитарных областей сегодня является осмысление, своего рода наведение порядка среди груды накопившихся фактов. И историкам с большей осторожностью, чем любым другим исследователям, приходится выполнять эту задачу; более того, желательно, чтобы ее выполнение также соответствовало веяниям времени. Так, возвращаясь к вопросу о том, должна ли история психологии развиваться по канонам развития общей истории, — мы склонны ответить, что при существующих предпосылках и постулируемых самими же психологами целях (о которых мы говорили выше) — скорее должна. И в первую очередь это связано с глобализацией науки и необходимостью соотноситься с мейнстримом, неизбежность чего уже давно довлеет над локальными психологическими традициями (вне зависимости от того, выделена ли эта традиция по чисто географиче-

скому признаку, как, например, «китайская психология», «российская психология», или по философско-идеологическим основаниям, как «культурно-историческая психология»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арон Р. *Избранное: введение в философию истории* / Пер. с фр. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2000. 543 с.

Бахтин М. М. Собр. соч.: В 7 т. М., 2002. Т. 6: Проблемы творчества Достоевского.

Журавлев А. Л., Мироненко И. А., Юревич А. В. Психологическая наука в глобальном мире: вызовы и перспективы // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 2. С. 58–71.

Кольцова В. А. История психологии: проблемы методологии. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2008. 512 с.

Люк Х. История психологии: методология и методы // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 194–203.

Мазилов В. А. История психологии и философия психологии: необходимо взаимодействие // Вестник ВятГУ. 2014. № 2. С. 94–100.

Мироненко И. А., Журавлев А. Л. Биосоциальная проблема в контексте глобальной психологической науки: об универсальных характеристиках человека // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 6. С. 87–98.

Поппер К. Р. Нищета историцизма. М.: Изд. группа «Прогресс» — VIA, 1993. 187 с.

Ярошевский М. Г. История психологии. М.: Мысль, 1966. 568 с.

Ankersmit F. R. The reality effect in the writing of history; the dynamics of historiographical topology. Noord-Hollandsche: Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. 1989. 37 p.

Brennan J. F., Houde K. A. History and systems of psychology. Description. 7th ed. New York: Cambridge University Press, 2017.

Leary D. E. *Metaphors in the History of Psychology*. New York: Cambridge University Press, 1994.

Rutherford A. History's mysteries demystified: Becoming a psychologist-historian // American Journal of Psychology. Vol. 122, no. 1. P. 117–129.

Valsiner J. A guided science: history of psychology in the mirror of its making. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 2012. 388 p.

Wertheimer M. A Brief History of Psychology. Pennsylvania: Harcourt College Publishers, 2000. 171 p.

Экспериментальные исследования психических процессов

ЗАПОМИНАНИЕ ПРОТИВОРЕЧИВОЙ ИНФОРМАЦИИ В СВЕТЕ ГИПОТЕЗЫ О НЕОСОЗНАВАЕМОМ ПОИСКЕ РАЗРЕШЕНИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ

Впервые опубликовано: *Стародубцев А. С., Аллахвердов В. М.* Запоминание противоречивой информации в свете гипотезы о неосознаваемом поиске разрешения противоречий // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 1. С. 20–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130102>

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-00-00646 К (18-00-00646).

Аннотация. Противоречивая информация трансформируется в сознании субъекта: в одних случаях противоречия не замечаются, сглаживаются, вытесняются, в других — привлекают внимание, усиливаются и хорошо запоминаются. Такие особенности запоминания определяются работой двух разнонаправленных механизмов памяти: механизма избегания противоречий и механизма поиска их разрешения. При этом механизм избегания начинает работать до осознания противоречий (и ухудшает их запоминание), а механизм разрешения — после осознания противоречий (и улучшает их запоминание). В наших экспериментах мы показали, что противоречивая информация воспроизводится по подсказке и опознается точнее непротиворечивой, если обеспечить более длительную работу механизма разрешения противоречий. С этой целью в экспериментах 2 и 3 у испытуемых формировалась готовность осознавать информацию как противоречивую (с помощью предъявления списков только из противоречивых высказываний), в эксперименте 4 был увеличен временной промежуток

между предъявлением информации и воспроизведением. В свете нашей гипотезы рассматриваются результаты других исследований переработки осознанных и неосознанных противоречий разного вида.

Ключевые слова: запоминание, противоречия, противоречивая информация, узнавание, воспроизведение.

О ТЕРМИНАХ

Противоречие в философской литературе чаще всего трактуется как логическая категория, как отрицающие друг друга понятия или суждения. Однако в психологии противоречивыми оказываются самые разные явления: не только нарушение логики, но и противоречие между ожидаемым и воспринятым, несоответствие между воспринимаемым объектом и его когнитивной схемой, несогласованность смыслов и т.д. Толковый словарь Д. В. Ушакова (Ушаков, 1935–1940) определяет противоречие и как «мысль или положение, несовместимое с другим, опровергающее другое», и как «несогласованность в мыслях, высказываниях и поступках». Л. Фестингер для широкой трактовки противоречия даже предлагает специальный термин «диссонанс». Однако в нашей статье сохраняется термин «противоречие», что стилистически удобнее, поскольку позволяет говорить о противоречивой и непротиворечивой информации, о противоречивых и непротиворечивых высказываниях. Каждый вид противоречивой информации обладает своей спецификой, но можно предположить, что существуют и общие механизмы их обработки. Исследованию этих механизмов посвящена данная статья.

Ключевую роль в наших гипотезах о переработке противоречивой информации мы отводим сознанию, которое часто трактуется как эмпирическое явление (как то, что субъект в данный момент осознает, как то, о чем он способен дать словесный отчет). Однако начиная, по крайней мере, с И. Гербарта (Герbart, 2007) сознание трактуется еще и как гипотетический конструкт, в котором происходит работа как с осознаваемыми, так и с неосознаваемыми представлениями. И. Герbart чувствует неловкость терминологии (неосознаваемое может находиться в сознании) и признает, что вынужден использовать термин «сознание» в двух разных смыслах. В нашей статье слово «сознание» будет использоваться как теоретический термин. Синонимом к эмпирическому термину будет служить конструкт «осознанное содержание сознания». Поясним введенное различие на примере. По мнению многих ученых, «сознание не терпит противоречий». Но так ли это на

самом деле, разве сознание «не терпит» противоречий, если людям нравится решать головоломки, смотреть детективы, рассматривать зрительные иллюзии и т.д.? Используем введенное терминологическое различие: сознание (как теоретический конструкт) работает над разрешением противоречий, возникающих в осознанном содержании, а люди испытывают положительные эмоции, когда их сознание активно. Об этом, по сути, пишет и К.Д. Ушинский (Ушинский, 2017) («невозможность ужиться с противоречиями является сильнейшим двигателем сознания»).

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Как мы далее покажем, при поступлении противоречивой информации отмечаются две противоположные тенденции. С одной стороны, противоречия вытесняются из осознанного содержания, сглаживаются, искажаются. В результате противоречивая информация запоминается и воспроизводится хуже, чем непротиворечивая. С другой стороны, сознание ищет разрешение осознанных противоречий, вновь и вновь возвращается к их обработке. Поэтому они должны дольше сохраняться в осознанном содержании и запоминаться лучше. Как соединить эти две противоположные тенденции? Мы предположили, что эта проблема будет разрешена, если допустить: 1) при поступлении противоречивой информации происходит неосознанная детекция противоречий; 2) включается механизм избегания противоречий, не допускающий осознания противоречия; действие этого механизма ухудшает воспроизведение противоречивой информации; 3) если все же противоречивая информация осознается, то включается механизм поиска разрешения противоречий. Действие этого механизма приводит к лучшему воспроизведению противоречий. Проверке этих предположений и посвящена наша статья.

НЕОСОЗНАННАЯ ДЕТЕКЦИЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ

Реакция на противоречивую информацию обнаруживается уже на физиологическом уровне. В школе Н.П. Бехтеревой еще в 1968 г. был обнаружен механизм, который реагирует на нарушение ожиданий (детектор ошибок). Утверждается, что этот механизм действует независимо от осознанного содержания сознания и работает даже в случае пребывания человека в коматозном состоянии (Медведев, 2009). М. Ботвинник также констатирует существование специального меха-

низма мониторинга конфликта (Botvinik, 2001). Причем разные виды противоречивой информации вызывают схожую нейрональную активность (тест Струпа; восприятие сцен с нетипичным использованием предметов, прочтение семантически аномальных предложений (N400 ERPs for actions, 2013; Van Herten, Chwilla, Kolk, 2006); неожиданная отмена награды, расхождение с мнением группы, ситуации неопределенности, моторного конфликта и т.д. (Мачинская, 2015)). На неосознанном уровне происходит искажение информации в направлении снижения ее противоречивости (Аллахвердов, 2000; Фестингер, 2000; Эвристический потенциал концепции..., 2015). Можно полагать, что оценка информации как противоречивой вначале происходит неосознанно.

ТЕНДЕНЦИЯ К ХУДШЕМУ ЗАПОМИНАНИЮ ПРОТИВОРЕЧИВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Тенденция к избеганию противоречивой информации обычно объясняется стремлением человека к упорядоченному и согласованному взгляду на мир, его потребностью жить в рациональном мире. Эксперименты демонстрируют, что человек избегает противоречий: превращает неопределенную информацию в определенную, трактует случайные явления как неслучайные, воспринимает многозначную информацию как однозначную (Аллахвердов, 2000). «Мы до некоторой степени видим то, во что верим», — пишет Р.Грегори (Грегори, 2003). «Мы видим только то, что понимаем», — вторит В.М.Аллахвердов (Аллахвердов, 2009). «Мы видим только то, что знаем», — добавляет Т.В.Черниговская (Черниговская, 2013). Психологи приводят примеры вытеснения из памяти нежелательной информации (противоречащей социальным нормам, представлениям о себе и т.п.). В школе Л.Фестингера показано, что противоречивые части информации забываются или неосознанно сглаживаются (Фестингер, 2000).

О.К.Тихомиров и В.Е.Ключко (Тихомиров, 1976) предъявляли испытуемым рассказ с фразами, смысл которых противоречил известным законам физики: «река течет вверх», «река поднимается в гору». Сначала испытуемые искали грамматические ошибки в тексте, затем читали его для запоминания. При пересказе испытуемые обычно не воспроизводили противоречивый фрагмент или составляли фразы, в которых противоречие было сглажено. Например, «на подъемах реки» преобразовалось в «при выходе реки на равнину»; вместо «река подбрасывала» — «река как бы подбрасывала» и т.д. В.М.Аллахвердов (Аллахвердов,

2000) зачитывал испытуемым отрывок из поэмы М.Ю.Лермонтова «Мцыри», в котором описывалась схватка с барсом. При пересказе испытуемые искажали текст поэмы так, чтобы он соответствовал их представлению о поведении барсов («жалобный вой» преобразовался в рык, «встал на дыбы» — в «изогнулся» и т.п.).

ТЕНДЕНЦИЯ К ЛУЧШЕМУ ЗАПОМИНАНИЮ ПРОТИВОРЕЧИВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Стабильная и неизменная информация исчезает из содержания сознания или начинает трансформироваться. О.В.Науменко и Д.И.Костина приводят множество примеров этого эффекта (Науменко, Костина, 2017). Невозможность удерживать в содержании сознания неизменную информацию объявляется одной из причин забывания (Аллахвердов, 2000). А вот при нарушении привычного хода сознание «мучительно интенсивно» (формулировка У.Джеймса). Осознанные противоречия заставляют вновь возвращаться к их обработке (The P600 as an index, 2000).

По этой причине противоречивая информация должна запоминаться лучше привычной: регулярно повторяющиеся события типа ежедневной поездки на работу одним и тем же маршрутом выпадают из памяти, а сохраняются только встретившиеся по дороге неожиданности (Смирнов, 1966). Эффект фон Ресторфф состоит в лучшем запоминании знака, выпадающего из ряда других знаков: буквы в ряду цифр, цифры в ряду букв, пуговицы в ряду слов и т.п. (Зинченко, 2002). Омонимы, у которых с помощью рисунков актуализированы разные значения, запоминаются лучше омонимов, у которых с помощью разных рисунков актуализировано одно и то же значение (Мамина, 2001). При классификации изображений лучше всего произвольно запоминаются те изображения, содержание которых противоречит ранее заученной закономерности (Kafkas, Montaldi, 2018).

Однако при воспроизведении противоречивой информации субъект может забыть некоторые детали, но при этом помнить сам факт наличия противоречия. Тогда в его ответах противоречие может усиливаться. Так, эффект усиления противоречий наблюдался у испытуемых, запоминавших противоречивую и непротиворечивую информацию (Олехнович, 2002). Любопытно, что А.Козулин (Козулин, 1994) при описании эксперимента Тихомирова и Ключко ошибочно приписал авторам использование фразы «река забирается на горный пик», тем самым незаметно для себя усилив осознанное им противоречие

«река поднималась в гору». В исследовании Е. В. Заики (Заика, 2013) ученикам начальной школы ставили задачу запомнить гротескные изображения (ботинок с сильно удлинненным носком или дом с сильно растянутой крышей). Через неделю школьников просили нарисовать по памяти изображения как можно ближе к оригиналу. Часть учащихся усиливали противоречия — они рисовали ботинок с еще более удлинненным носком или еще заметнее увеличивали размер крыши.

ИССЛЕДОВАНИЕ

Мы предполагаем, что существуют два механизма работы с противоречиями: механизм избегания противоречий и механизм поиска их разрешения. При этом механизм избегания начинает свою работу до осознания противоречий и приводит к худшему их воспроизведению. В свою очередь, механизм разрешения включается после осознания противоречий и улучшает их последующее воспроизведение. Из этих предположений выводимы следствия.

- Механизм разрешения включится раньше, если испытуемый ожидает появления противоречивой информации (готов осознать информацию как противоречивую). В этом случае противоречивая информация будет воспроизводиться успешнее непротиворечивой.
- Преимущество в воспроизведении противоречивой информации снизится при отсутствии ожиданий о противоречивости поступающей информации.
- При отсроченном воспроизведении механизм разрешения противоречий работает дольше, что приводит к лучшему запоминанию противоречивой информации по сравнению с непротиворечивой.

В качестве стимулов для запоминания использовались логически противоречивые высказывания и их непротиворечивые аналоги. Например: «Илья бегал медленнее всех, поэтому он всегда обгонял остальных спортсменов». Непротиворечивый аналог: «Илья бегал быстрее всех, поэтому он всегда обгонял остальных спортсменов». Такой выбор позволял создать противоречивые и непротиворечивые стимулы с практически одинаковой сложностью для запоминания. В постэкспериментальном интервью было проверено, что противоречивые высказывания действительно осознавались испытуемыми как противоречивые. Полный список используемых нами предложений представлен в Приложении.

Любое из использованных нами противоречивых высказываний можно превратить в непротиворечивое при введении дополнительных условий. Например, фраза «Елене не хватало денег на один пирожок, поэтому она купила два таких пирожка» станет непротиворечивой при допущении: Елене не хватало мелких денег на один пирожок, а у кассира не было мелких денег для сдачи с крупной купюры, и поэтому Елена, чтобы получить сдачу, купила два пирожка. При таком подходе противоречие может рассматриваться как завуалированный вариант многозначного текста.

Стимульный материал в виде отобранных нами высказываний предъявлялся на экране ноутбука MacBook Air 15 последовательно, на 7 секунд для каждого высказывания; все фразы были написаны белым цветом на сером фоне.

В первых трех экспериментах предложения воспроизводились сразу же после предъявления в два этапа. Сначала испытуемые в произвольном порядке называли все высказывания, которые они запомнили. Если испытуемые заканчивали воспроизведение, им предлагались подсказки. Подсказки были созданы по шаблону: «Помните ли вы предложение про X?», где X было связано с содержанием высказывания. В приведенном выше примере испытуемых спрашивали: «Помните ли вы предложение про пирожки?» Высказывание считалось воспроизведенным, если испытуемые успешно передавали его смысл и все существенные детали. Отдельно подсчитывалось количество высказываний, которые были воспроизведены с подсказкой и без нее. Сравнивалось количество воспроизведенных противоречивых и непротиворечивых высказываний. Распределение данных не было нормальным, поэтому использовались непараметрические методы.

Эксперимент 1: сравнение эффективности воспроизведения противоречивых и непротиворечивых высказываний при смешанном предъявлении (вперемешку друг с другом)

Фактически этот эксперимент проводился как контрольный. В соответствии с гипотезой мы не предполагали отличий в эффективности воспроизведения противоречивых и непротиворечивых высказываний.

Выборка

В эксперименте приняли участие 20 человек: 15 женщин и 5 мужчин в возрасте от 18 до 40 лет ($M = 20,8 \pm 4,7$; $Med = 21$).

Дизайн

Было составлено два списка по 9 противоречивых и 9 непротиворечивых высказываний в каждом. Предложения были перемешаны случайным образом. Если в одном списке было противоречивое выска-

зывание, то в другом был его непротиворечивый аналог, и наоборот. Половине испытуемых предъявлялся первый список, другой половине — второй.

Результаты

Для анализа применялся критерий Вилкоксона. Как и ожидалось, не было обнаружено значимых различий при воспроизведении противоречивых (ПП) и непротиворечивых (НП) высказываний (ППср = 2,2; НПср = 2,2; $T(1, 19) = 67$; $p = 0,96$ — для воспроизведения без подсказки. ППср = 4,3; НПср = 4,6; $T(1, 19) = 54$; $p = 0,67$ — для воспроизведения с подсказкой).

Эксперимент 2: сравнение эффективности воспроизведения противоречивых и непротиворечивых высказываний при их предъявлении в отдельных списках

Мы предполагали, что список из противоречивых высказываний будет воспроизводиться успешнее, чем список из непротиворечивых высказываний.

Выборка

Выборка — 30 человек: 23 женщины и 7 мужчин — студентов и сотрудников СПбГУ в возрасте от 18 до 40 лет ($M = 21,8 \pm 4,5$; $Med = 20$).

Дизайн

Одной группе испытуемых предлагалось для запоминания 18 противоречивых высказываний, другой — 18 их непротиворечивых аналогов. Каждая группа состояла из 15 человек.

Анализ данных

Использовался критерий Манна — Уитни.

Результаты

При воспроизведении без подсказки значимых различий в эффективности не обнаружено (ППср = 4,8; НПср = 5,1; $U(1, 29) = 3$; $p = 0,64$). Однако при учете воспроизведения с подсказкой статистически значимо лучше воспроизводились противоречивые высказывания (ППср = 10,3; НПср = 7,7; $U(1, 29) = 63$; $p < 0,05$; средний размер эффекта $r = 0,44$).

Эксперимент 3: сравнение эффективности воспроизведения противоречивых и непротиворечивых высказываний при их блочном предъявлении

Мы предполагали, что

- а) список из 9 противоречивых высказываний будет воспроизводиться успешнее, чем список из 9 непротиворечивых высказываний;

- б) при последовательном предъявлении двух списков из 9 противоречивых высказываний эффективность воспроизведения второго списка будет выше.

Выборка

В эксперименте приняли участие 120 человек в возрасте от 18 до 40 лет ($M = 20,9 \pm 4,1$; $Med = 20$). Все испытуемые были случайным образом разделены на 4 группы по 30 человек в каждой.

Дизайн

Испытуемые последовательно запоминали и воспроизводили два списка по 9 высказываний в каждом. Списки состояли только из противоречивых высказываний или только из непротиворечивых высказываний. Предъявление второго списка следовало сразу после воспроизведения первого.

Последовательность предъявления списков варьировалась для каждой группы испытуемых (см. табл. 1).

Таблица 1

Последовательность предъявления списка из противоречивых и непротиворечивых высказываний разным группам испытуемых

Группы	Первый список	Второй список
1-я группа	Противоречивые высказывания	Непротиворечивые высказывания
2-я группа	Противоречивые высказывания	Противоречивые высказывания
3-я группа	Непротиворечивые высказывания	Непротиворечивые высказывания
4-я группа	Непротиворечивые высказывания	Противоречивые высказывания

Анализ данных

- Для сравнения эффективности воспроизведения первого списка из противоречивых и непротиворечивых высказываний использовался критерий Вилкоксона.
- Для сравнения эффективности воспроизведения списка из противоречивых высказываний в зависимости от типа предыдущего списка (предыдущий список мог быть составлен из противоречивых высказываний, непротиворечивых высказываний или вообще отсутствовать) использовался критерий Краскала — Уоллиса. В качестве *post hoc* использовался критерий Манна — Уитни. Количество воспроизведенных второй группой испытуемых высказываний сравнивалось при помощи критерия Вилкоксона (зависимые выборки).

Результаты

Эффективность воспроизведения первого списка.

Мы получили результат, аналогичный результату эксперимента 2 даже при предъявлении меньшего количества высказываний: первый список из противоречивых высказываний воспроизводился лучше первого списка из 9 непротиворечивых высказываний, но только для условия воспроизведения с подсказкой (ППср = 5,3; НПср = 6,35; $U(1, 59) = 1290$; $p < 0,01$; большой размер эффекта $r = 0,89$). При воспроизведении без подсказки значимых различий не обнаружено: ППср = 4,25; НПср = 4,4; $U(1, 59) = 49$; $p = 0,13$.

Эффективность воспроизведения второго списка противоречивых высказываний в зависимости от предыдущего списка.

Значимые отличия не были получены при сравнении воспроизведенных без подсказки высказываний (среднее количество воспроизведенных высказываний: 4,5 — в начале эксперимента, 4,1 — после заучивания списка из непротиворечивых высказываний, 4,7 — после списка непротиворечивых высказываний; $H(2, 88) = 2,6$; $p = 0,27$), но были выявлены при учете воспроизведенных с подсказкой высказываний ($H(2, 88) = 8,8$; $p = 0,01$; малый размер эффекта $\eta^2 = 0,1$). Эффективность воспроизведения списка из противоречивых высказываний существенно возрастает, если испытуемый до этого запомнил другой список из противоречивых высказываний (ППср = 7,5). Post hoc анализ подтвердил значимые отличия, как с условием «начало эксперимента» (ППср = 6,3; $U(1, 59) = 239,5$; $p < 0,05$, большой размер эффекта $r = 0,98$ — при сравнении независимых групп; ППср = 6,35; $T(1, 29) = 35,5$; $p < 0,01$ — при сравнении зависимых групп), так и с условием «после запоминания непротиворечивых высказываний» (ППср = 6,3; $U(1, 59) = 259,5$; $p < 0,01$; большой размер эффекта $r = 0,94$). Средние значения приведены в табл. 2.

Таблица 2

Среднее количество запомненных противоречивых и непротиворечивых высказываний в зависимости от наличия списка из противоречивых или непротиворечивых высказываний, запоминаемого ранее

Высказывания	Предыдущий список		
	Отсутствует	Противоречивый	Непротиворечивый
Противоречивые	6,3	7,5	6,3
Непротиворечивые	5,3	6,3	6,1

Эксперимент 4: сравнение эффективности отсроченного узнавания противоречивых и непротиворечивых высказываний

Мы предполагали, что эффективность опознания противоречивых высказываний будет выше, чем непротиворечивых, через неделю после начала работы с материалом. Однако этих отличий не будет обнаружено при узнавании высказываний сразу же после предъявления.

Стимулы

В качестве стимулов использовалось 40 противоречивых высказываний и их непротиворечивых аналогов.

Выборка

В эксперименте приняли участие 24 человека в возрасте от 18 до 40 лет ($M = 22,6 \pm 5,9$; $Med = 20,5$), студентов различных факультетов СПбГУ (20 девушек и 4 юноши).

Дизайн

Испытуемым было предъявлено для запоминания 40 высказываний (20 — в противоречивой форме, 20 — в непротиворечивой форме). Половина из этих высказываний была предъявлена для узнавания сразу после окончания эксперимента: 10 — в той же форме, 10 — в измененной форме (при первом предъявлении высказывание было противоречивым, а при втором — непротиворечивым аналогом, или наоборот). Другая половина была предъявлена для узнавания через неделю после предъявления (10 — в той же форме, 10 — в измененной форме). Испытуемые должны были ответить «да, высказывание встречалось в списке» только в случае дословного совпадения. При помощи метода латинского квадрата балансировались следующие параметры для каждого высказывания: противоречивость или непротиворечивость высказываний на этапе предъявления, противоречивость или непротиворечивость высказываний на этапе узнавания, время узнавания (сразу после предъявления или через неделю после предъявления).

Цель и анализ данных

Независимой переменной являлась противоречивость или непротиворечивость высказываний на этапе предъявления. Для сравнения использовался критерий Вилкоксона.

Результаты

Как и ранее, при узнавании сразу после предъявления не было обнаружено значимых различий между эффективностью опознания противоречивых и непротиворечивых высказываний (70 и 71% соответственно; $T(1, 23) = 59$; $p = 0,95$ — при сравнении количества правильных узнаваний, 31 и 30% соответственно; $T(1, 23) = 43$; $p = 0,89$ —

при сравнении количества ложных узнаваний). При отсроченном узнавании были обнаружены другие результаты. Испытуемые чаще правильно опознавали противоречивые высказывания, чем непротиворечивые (70% против 54%; $T(1, 23) = 61$; $p < 0,05$; $r = 0,52$). Если на этапе узнавания вместо противоречивого высказывания предъявлялся его непротиворечивый аналог, то испытуемые реже его ошибочно опознавали как ранее предъявленное (27%), чем в случае смены формы непротиворечивого высказывания (39%) ($T(1, 23) = 39,5$; $p < 0,05$; большой размер эффекта $r = 0,63$).

Основные результаты экспериментальных исследований

В экспериментах 1–3 не обнаружено значимых различий между количеством противоречивых и непротиворечивых высказываний, воспроизведенных без подсказки.

Однако противоречивые высказывания воспроизводятся точнее непротиворечивых, если:

- учитывать предложения, воспроизведенные по подсказке;
- для запоминания предъявлены списки, которые целиком состоят из противоречивых или непротиворечивых высказываний (эксперименты 2, 3).

Список из противоречивых высказываний по подсказке воспроизводится еще точнее, если испытуемый ранее уже воспроизводил другой список из противоречивых высказываний (эксперимент 3).

Тем не менее противоречивые высказывания узнаются точнее непротиворечивых через 7 дней после предъявления, даже если противоречивые и непротиворечивые высказывания предъявлялись в одном списке. Эти отличия не обнаружены при узнавании сразу после предъявления (эксперимент 4).

ОБСУЖДЕНИЕ

Мы утверждали, что существуют общие механизмы обработки разных видов противоречивой информации. Тем не менее в наших экспериментах мы использовали только логические противоречия. Однако мы считаем, что полученные результаты переносимы и на обработку других видов противоречивой информации. В этом мы опираемся на методологическое правило для умозаключений в естественных науках, восходящее к И. Ньютону: пока не доказано обратное, должно приписывать те же причины того же рода проявлениям

природы (Аллахвердов, 1993). Тем не менее правомерность переноса необходимо подвергнуть экспериментальной проверке.

В качестве общих когнитивных механизмов обработки противоречий мы предположили существование двух механизмов: избегания противоречий и поиска их разрешения. Механизм избегания противоречий обеспечивает недопущение противоречивой информации в содержание сознания либо ее искажение с целью сглаживания противоречия. Если же противоречие все-таки осознается, то начинает работать механизм поиска разрешения противоречия. Механизм поиска разрешения противоречий обеспечивает расширение контекста (введением дополнительных условий), при котором противоречие перестает быть таковым. Поясняющий пример: если домашние тапочки однажды скажут нам «доброе утро», то либо механизм избегания не позволит нам ясно услышать сказанные слова (и мы решим, что ослышались), либо подумаем, что какой-то шутник встроил в них магнитофон или что-нибудь подобное (механизм поиска разрешения).

В случае действия обоих механизмов выделение специфики влияния каждого из них является затруднительной задачей. Однако, с нашей точки зрения, в определенных условиях преимущество все-таки остается за механизмом поиска разрешения противоречий. Механизм избегания противоречий наиболее сильно влияет на запоминание до осознания противоречий. Если же противоречие не разрешилось, то начинает свою работу механизм поиска разрешения противоречий. Поэтому через неделю после предъявления противоречивые высказывания опознаются и воспроизводятся точнее непротиворечивых. В исследовании О. В. Науменко (Науменко, Воскресенская, Оконешникова, 2005) испытуемые запоминали хорошо знакомые слова, в некоторых из них были сделаны орфографические ошибки. Выяснилось, что испытуемые лучше воспроизводили слова с ошибкой, если ее замечали (в нашей интерпретации — благодаря работе механизма поиска разрешения). Если же ошибка не была осознана (по причине включения механизма избегания), то соответствующее слово воспроизводилось хуже слова без ошибки. В работе М. О. Олехнович (Олехнович, 2002) испытуемые должны были вставлять слова в высказывания, которые ранее были противоречивыми или непротиворечивыми. Выяснилось, что испытуемые генерируют более разнообразные ответы, если высказывания носили противоречивый характер, т.е. для противоречивых высказываний испытуемые склонны расширять информационный контекст (механизм поиска разрешения).

Выдвинутое предположение позволяет объяснить, почему в экспериментах 2 и 3 противоречивые высказывания с подсказкой воспроизводились точнее, чем непротиворечивые с подсказкой, но не было обнаружено отличий между воспроизведенными без подсказки противоречивыми и непротиворечивыми высказываниями. Подсказка вновь вводила в содержание сознания ранее вытесненное из нее слово, тем самым частично ослабляя работу механизма избегания. Так как работа механизма поиска разрешения продолжалась, в условии воспроизведения по подсказке повышалась вероятность воспроизведения противоречивых высказываний по сравнению с непротиворечивыми. Преимущество отсроченного узнавания противоречивых высказываний (эксперимент 4) можно объяснить продолжающейся (хоть и неосознаваемой) работой механизма поиска разрешения противоречий.

Несмотря на осознанность противоречий при их предъявлении, работа механизма поиска разрешения, по-видимому, происходит неосознанно. В пилотажных экспериментах было установлено, что испытуемым трудно целенаправленно вспомнить без подсказки содержание высказывания даже на следующий день после предъявления. Таким образом, вероятность того, что испытуемые вспоминали ранее предъявленные противоречивые высказывания в промежуток между предъявлением и узнаванием в эксперименте 4, является низкой. И тогда возникает вопрос о необходимости изучения роли осознанных операций при запоминании противоречивой информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Известны две противоположные тенденции запоминания и воспроизведения высказываний. По одним данным, противоречивые высказывания запоминаются лучше непротиворечивых, по другим — хуже. Согласно нашему предположению, результаты запоминания и воспроизведения противоречивой информации зависят от двух механизмов обработки противоречий — механизма избегания и механизма разрешения противоречий. Эта гипотеза объясняет обозначенное нами расхождение между противоположными тенденциями запоминания противоречивой информации. В наших экспериментах было показано, что чем быстрее противоречия осознаются и чем длительнее период между получением противоречивой информации и ее воспроизведением, тем явственнее выступает тен-

денция к лучшему запоминанию противоречий. Тем не менее важным аспектом дальнейших исследований является изучение взаимосвязи эффектов блочной подачи материала и его отсроченного воспроизведения и осознанием субъектом полученной информации как противоречивой.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Список противоречивых и непротиворечивых предложений

Противоречивые высказывания	Непротиворечивые высказывания
Червяк до такой степени зарылся в песок, что в результате оказался на поверхности воды	Червяк до такой степени вырылся из песка, что в результате оказался на поверхности воды
Наступила весна, и Оля с Лизой вышли погреться под июньским солнцем	Наступила весна, и Оля с Лизой вышли погреться под майским солнцем
«Мне не нравится курить»,— сказал Артем и жадно затянулся сигаретой	«Мне нравится курить»,— сказал Артем и жадно затянулся сигаретой
Анна села на скамейку и, мечтательно опустив голову, наслаждалась звездным небом	Анна села на скамейку и, мечтательно подняв голову, наслаждалась звездным небом
Торговцу нужно было срочно в Москву, поэтому он не ехал туда еще два дня	Торговцу нужно было скоро в Москву, поэтому он поехал туда через два дня
На Летней Олимпиаде наибольшие надежды мы возлагаем на наших лыжников	На Зимней Олимпиаде наибольшие надежды мы возлагаем на наших лыжников
Даша попросила ненавистный ей пирог с грибами и с удовольствием его съела	Даша попросила обожаемый ею пирог с грибами и с удовольствием его съела
Руководство было очень довольно работой Алексея и поэтому вскоре уволило его	Руководство было очень недовольно работой Алексея и поэтому вскоре уволило его
Светлана отправилась загорать, потому что сегодня обещали облачную погоду	Светлана отправилась загорать, потому что сегодня обещали солнечную погоду
Утром в ботаническом саду редкое растение зацвело холодным красным цветом	Утром в ботаническом саду редкое растение зацвело теплым красным цветом
Андрей и Антон были так похожи, что трудно было поверить, что они близнецы	Андрей и Антон были так непохожи, что трудно было поверить, что они близнецы
Птенец первый раз в жизни пытался взлететь, но у него опять не получилось	Птенец второй раз в жизни пытался взлететь, но у него опять не получилось
На экзамене Егор получил «отлично», из-за чего был вынужден идти на пересдачу	На экзамене Егор получил «неудовлетворительно», из-за чего был вынужден идти на пересдачу
На черно-белой фотографии особенно выделялись синий и зеленый цвета	На цветной фотографии особенно выделялись синий и зеленый цвета
В деревне, когда коза переставала давать мясо, ее обычно пускали на молоко	В деревне, когда коза переставала давать молоко, ее обычно пускали на мясо

Противоречивые высказывания	Непротиворечивые высказывания
Необходимо срочно придумать мужское имя для ребенка, поскольку родилась девочка	Необходимо срочно придумать женское имя для ребенка, поскольку родилась девочка
Чтобы дождь чаще поливал растение, растение посадили под большой елью	Чтобы дождь реже поливал растение, растение посадили под большой елью
Японские аудиокассеты часто демонстрируют высокое качество изображения	Японские видеокассеты часто демонстрируют высокое качество изображения
Алена вышла из квартиры своей подруги и поднялась с шестого этажа на первый	Алена вышла из квартиры своей подруги и спустилась с шестого этажа на первый
Вегетарианец Семен заказал себе в ресторане огромную порцию куриного супа	Вегетарианец Семен заказал себе в ресторане огромную порцию овощного супа
Оба города представляли собой трио прекраснейших городов античной Греции	Оба города представляли собой пару прекраснейших городов античной Греции
Аркадий опоздал на важную встречу из-за того, что его часы спешили на 15 минут	Аркадий опоздал на важную встречу из-за того, что его часы опаздывали на 15 минут
Ливан — самая густонаселенная страна, правда, Сингапур и Мальта его в этом превосходят	Ливан — очень густонаселенная страна, правда, Сингапур и Мальта его в этом превосходят
Этот человек был настолько маленького роста, что едва входил в дверной проем	Этот человек был настолько высокого роста, что едва входил в дверной проем
В здании был ремонт, и группа рабочих белила потолок черной краской	В здании был ремонт, и группа рабочих белила потолок белой краской
Ирина увидела, что вся посуда на кухне чистая, и по этой причине она решила ее помыть	Ирина увидела, что вся посуда на кухне грязная, и по этой причине она решила ее помыть
Даниил расплачивался за покупки кредиткой — шестью купюрами по 500 рублей	Даниил расплачивался за покупки наличными — шестью купюрами по 500 рублей
Редактор долго и старательно исправлял ошибки в несуществующем тексте	Редактор долго и старательно исправлял ошибки в недописанном тексте
У Ташкента нет выхода к морю, зато у него есть прекрасные морские порты	У Ташкента нет выхода к морю, зато у него есть прекрасные речные порты
Никита бегал медленнее всех — он всегда обгонял всех остальных спортсменов	Никита бегал быстрее всех — он всегда обгонял всех остальных спортсменов
Наспех проглоченные куски копченой колбасы с трудом пережевывались	Наспех пережеванные куски копченой колбасы с трудом проглатывались
Чтобы скрипка хорошо звучала, нужно уверенней нажимать на клавиши	Чтобы скрипка хорошо звучала, нужно уверенней играть на струнах
Елене не хватало денег на один пирожок, поэтому она купила два таких пирожка	Елене не хватало денег на два пирожка, поэтому она купила один такой пирожок
Ввиду уменьшения популяции ворон их становится все больше и больше	Ввиду увеличения популяции ворон их становится все больше и больше
Один из самых известных заповедников Колумбии находится в южной части Аргентины	Один из самых известных заповедников Колумбии находится в южной части Америки

Противоречивые высказывания	Непротиворечивые высказывания
В помещении было темно, и, чтобы стало светлее, Мария выключила свет	В помещении было темно, и, чтобы стало светлее, Мария включила свет
Деревянная щепка плыла по слабому течению абсолютно неподвижной воды	Деревянная щепка плыла по слабому течению почти неподвижной воды
По средам было выгодно покупать мороженое — в этот день оно стоило на 5 рублей больше обычного	По средам было выгодно покупать мороженое — в этот день оно стоило на 5 рублей меньше обычного
Полина смотрела, как большое колесо скатывается на вершину горы	Полина смотрела, как большое колесо скатывается с вершины горы
Даже находясь в тяжелой депрессии, Афанасий выглядел очень печальным	Даже находясь в тяжелой депрессии, Афанасий выглядел очень счастливым

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб.: Печатный двор, 1993. 325 с.

Аллахвердов В. М. Сознание кажущееся и реальное // Методология и история психологии. 2009. Т. 4, № 1. С. 137.

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. Экспериментальная психология. СПб.: ДНК, 2000. 321 с.

Герbart И. Ф. Психология. Иоганн Фридрих Герbart. М.: Территория будущего, 2007. 288 с.

Грегори Р. Л. Разумный глаз. М.: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.

Заика Е. В. Экспериментальные исследования памяти. Основные методики и результаты исследований. Харьков: Гуманитарный центр, 2013. 394 с.

Зинченко Т. П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002. 322 с.

Козулин А. Опосредствование: психическая деятельность и психологические орудия // Вопросы психологии. 1994. № 4. С. 100–108.

Куприянов И. В. Расчет величины эффекта при применении непараметрических критериев сравнения выборок в психологических исследованиях с использованием программы R // Инженерный вестник Дона. 2016. Т. 41, № 2.

Мамина Т. М. Влияние актуализации значений многозначного слова на восприятие и запоминание: Дисс. канд. ... психол. наук. СПб., 2001. 154 с.

Мачинская Р. И. Управляющие системы мозга // Журнал высшей нервной деятельности имени И. П. Павлова. 2015. Т. 65, № 1. Р. 33–33. DOI: 10.7868/S0044467715010086

Медведев С. В. Наталья Бехтерева — какой мы ее знали: Сборник статей / Под общ. ред. С. В. Медведева. М.: АСТ, 2009. 256 с.

Науменко О. В., Воскресенская Е. Ю., Оконешникова Н. П. Возникновение эффекта генерации при предъявлении слов с опечатками // Материалы международной межвузовской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых специалистов «Психология 21 века». СПб.: СПбГУ, 2005. С. 49–50.

Науменко О. В., Костина Д. И. Влияние нерелевантной вербальной сатиации на выраженность негативного прайминг-эффекта // Вестник СПбГУ. Серия: Психология и педагогика. 2017. Т. 7, № 4. С. 328–342. DOI: 10.21638/11701/Saint Petersburgu16.2017.403

Олехнович М. О. Когнитивное смещение под воздействием иррелевантной информации: Дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 143 с.

Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М.: Просвещение, 1966. 423 с.

Тихомиров О. К. Искусственный интеллект и психология. М.: Наука, 1976. 344 с.

Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 3 [Электронный ресурс]. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.», 1935–1940. URL: https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-3/ushakov-tom-3_0513.htm (дата обращения: 02.12.2019).

Ушинский К. Д. Педагогическая антропология. Т. 1. М.: Юрайт, 2017.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 317 с.

Черниговская Т. В. Это не я — это мой мозг... Опасные времена для человеческого в человеке // Отечественные записки. 2013. № 1. С. 52.

Эвристический потенциал концепции Я. А. Пономорева / Аллахвердов В. М. и др. / Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 6. С. 24–34.

Botvinick M. M. et al. Conflict monitoring and cognitive control // Psychological review. 2001. Vol. 108, no. 3. P. 624. DOI: 10.1037/0033-295X.108.3.624

Kafkas A., Montaldi D. Expectation affects learning and modulates memory experience at retrieval // Cognition. 2018. Vol. 180. P. 123–134. DOI: 10.1016/j.cognition.2018.07.010

N400 ERPs for actions: building meaning in context / Amoruso L. et al. // Frontiers in human neuroscience. 2013. Vol. 7. P. 57. DOI: 10.3389/fnhum.2013.00057

The P600 as an index of syntactic integration difficulty / Kaan E. et al. // Language and cognitive processes. 2000. Vol. 15, no. 2. P. 159–201. DOI: 10.1080/016909600386084

Van Herten M., Chwilla D. J., Kolk H. H. J. When heuristics clash with parsing routines: ERP evidence for conflict monitoring in sentence perception // Journal of cognitive neuroscience. 2006. Vol. 18, no. 7. P. 1181–1197. DOI: 10.1162/jocn.2006.18.7.1181

РОЛЬ КОНФЛИКТА ОТВЕТОВ И СЕМАНТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА В ВОЗНИКНОВЕНИИ ЭФФЕКТА СТРУПА

Впервые опубликовано: *Стародубцев А. С., Аллахвердов В. М.* Роль конфликта ответов и семантического конфликта в возникновении эффекта Струпа // Российский журнал когнитивной науки. 2019. Т. 6, № 4. С. 24–38.
DOI 10.47010/19.4.3

Исследование выполнено при поддержке РФФИ (номер проекта 18-013-01212).

Аннотация. Эффект Струпа чаще всего объясняют семантическим конфликтом или конфликтом ответов. В литературе описано несколько способов разграничить эти конфликты: использовать слова не из набора ответов, использовать методический прием 2:1 (один ответ на два типа стимулов), использовать ассоциативно связанные цвета и слова. Однако мы считаем, что эти способы не могут полностью разграничить семантический конфликт и конфликт ответов. Мы попробовали разграничить эти конфликты при помощи другой методики. При выполнении теста Струпа (задача: называть цвета окрашенных слов — например, красный, желтый и т.д.) вместо названий некоторых из цветов испытуемые должны были называть другие цвета (например, стимулы красного цвета требовалось называть словом «желтый»). Этот метод позволил создать семантически конгруэнтные стимулы, но конфликтные относительно ответов (слово «красный» написано красным шрифтом, но испытуемые должны сказать «желтый»). Также были созданы конгруэнтные относительно ответов, но семантически конфликтные стимулы (слово «желтый» написано красным цветом, и испытуемые должны сказать «желтый» из-за указанного правила). Было обнаружено, что эффект Струпа не возникает при семантической конгруэнтности, даже если значение слова является неправильным ответом. В свою очередь, конгруэнтность относительно ответов снижает интерференционный эффект, но все равно оставляет его значимым. Таким образом, конфликт ответов влияет на величину эффекта Струпа только при наличии семантического конфликта. Полученные данные не соответствуют моделям, предполагающим прямую активацию ответов, соответствующих значениям слов.

Ключевые слова: тест Струпа, интерференция, семантический конфликт, конфликт ответов, внимание.

Классический эффект Струпа (интерференция) заключается в задержке называния цвета слова, которое обозначает другой цвет (цвет слова не совпадает со значением; Stroop, 1935). Такие стимулы называются неконгруэнтными (слово «красный», написанное синим цветом). Временную задержку считают относительно времени назы-

вания цвета нечитаемых знаков (например, XXXXXX). Киношита с соавторами заметили: «Все согласны, что между словом и значением происходит конфликт, но непонятно, какова природа этого конфликта» (It is widely agreed that the Stroop effect reflects conflict between the colour and the to-be-ignored word, but much is still not known about the nature of that conflict (Kinoshita et al., 2017. P. 284)) (Kinoshita et al., 2017. P. 824). Слово характеризуется множеством параметров, каждый из которых может влиять на эффект интерференции: сам факт наличия слова, принадлежность слова к категории «цвета», ассоциативная связь значения слова и его цвета, совпадение значения слова с правильным ответом предыдущих проб и т.д. (Sharma, McKenna, 1998).

Конфликт между цветом слова и его значением может происходить на разных стадиях обработки информации. На ранних стадиях обработки информации анализируются физические признаки стимула, затем происходит его семантическая обработка, и на самых поздних стадиях готовится ответ на стимул. Соответственно, выделяются три вида конфликтных ситуаций, которые влияют на скорость и точность выполнения задания: конфликт задач, семантический конфликт, конфликт ответов. Конфликт задач (task conflict) отражает влияние самого факта прочтения слова. Так как операция чтения не относится к задаче, ее выполнение вступает в конфликт с задачей называния цвета. Тем не менее фактор конфликта задач слабее влияет на скорость ответов по сравнению с семантическим конфликтом или конфликтом ответов (Lupker, Katz, 1981). Считается, что влияние конфликта задач можно обнаружить только в специфических условиях (см. Parris, 2014). Калантрофф с соавторами заключают, что в условиях, когда контрольных стимулов не слишком много (меньше половины, т.е. в большинстве экспериментов), конфликт задач «не происходит или быстро разрешается» (Kalanthroff et al., 2018. P. 1).

Семантический конфликт отражает влияние конфликта между образами, которые соответствуют значению слова и его цвету. На этом этапе обработки информации уже завершилось распознавание цвета слова и его значения, но еще не сформировались соответствующие ответы. Конфликт на этом этапе обработки информации обозначается тем или иным образом в зависимости от понимания исследователями механизмов интерференции. Например, если интерференцию рассматривают в связи с обработкой слова, то конфликт называют лексическим (более ранний этап в этом случае именуется долексическим, а более поздний — постлексическим; см., например, Brown et al., 1995). Если

предполагается, что принимается решение о «переводе» характеристик стимулов в соответствующие реакции, то этап называется «конфликтом на уровне принятия решения» (Sharma, McKenna, 1998), или просто словом «решение» в кавычках (Stafford, Gurney, 2011). Похожее представления подразумеваются также при использовании терминов «перцептивный конфликт» (Bekci, Karakas, 2009; Doehrman et al., 1978) или «конфликт стимулов» (Wendelken et al., 2009). Авторы могут по-разному понимать обработку информации на этом этапе и порой не разграничивают семантический конфликт и конфликт задач (например, Steinhauer, Hubner, 2009). Однако семантический конфликт и конфликт ответов обычно разграничивают.

Конфликт ответов традиционно рассматривался как главный фактор интерференции (Lupker, Katz, 1981; Dyer, Severance, 1973). Основные допущения гипотезы конфликта ответов таковы: человек не может одновременно назвать и цвет, и значение слова, у значения слова есть приоритет в обработке по сравнению с обработкой его цвета (так как значение слова быстрее читается или автоматически обрабатывается, в отличие от цвета слова). Существуют и современные модели, в которых интерференцию объясняют тем, что подавление нерелевантного ответа требует времени (см. Janssen et al., 2008).

Тем не менее существуют и гипотезы о семантическом конфликте как основной причине интерференции (Luo, 1999). Подавляющее большинство ученых признают существование и семантического конфликта, и конфликта ответов. Во многом такая разница в позициях обусловлена разными методами разделения семантического конфликта и конфликта ответов. Рассмотрим способы, при помощи которых в экспериментах разграничивают влияние конфликта ответов и семантического конфликта.

СПОСОБЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА И КОНФЛИКТА ОТВЕТОВ

Методики, при помощи которых вызывают только семантический конфликт без конфликта ответов, используют различные способы, не дающие испытуемому совершить ошибочный ответ в соответствии со значением слова. Паррис с соавторами (Parris et al., 2019) описали основные способы разграничить влияние этих конфликтов в эксперименте, которые принимаются большинством современных авторов: использовать слова не из набора ответов, использовать семантически связанные слова и цвета, использовать кнопку ответа, которая соответствует и цвету неконгруэнтного слова, и его значению.

Первый способ — использовать слова, не входящие в набор ответов. Например, если стимулы могут быть только красного и синего цветов, то набор ответов для задачи называния цвета состоит из элементов «красный» и «синий». Показано, что значения слов не из набора ответов (в описанном выше случае: «зеленый» в синем цвете) все равно вызывают интерференционный эффект, хотя и значительно меньший по сравнению со словами из набора ответов («красный» в синем цвете; например, Wadsley, 2019; Sharma, McKenna, 1998). Второй способ разграничить в эксперименте влияние семантического конфликта и конфликта ответов — использовать слова, ассоциативно связанные с правильными ответами. Например, человек медленнее называет цвет слова «вода», окрашенного в красный цвет, чем слова «вода», окрашенного в синий цвет. Так как связь значения слова «вода» и цвета его шрифта не имеет прямого отношения к ответам, то в случае предъявления слова «вода» в красном цвете предполагается только семантический конфликт (например, Augustinova et al., 2019; Harrison, Boese, 1976).

Наконец, третий способ вызвать семантический конфликт без конфликта ответов — использовать задачи, в которых надо отвечать одинаковым образом на два разных типа стимулов (методический прием 2:1). Испытуемых могут просить дать один ответ (например, нажать кнопку), если стимул будет или красным или синим. В этом случае слово «красный» в синем цвете будет семантически конфликтным, но и цвет, и значение соответствуют одному ответу, и поэтому этот стимул будет конгруэнтным на уровне ответов (например, Schmidt et al., 2018; Shichel, Tzelgov, 2018; Hasshim, Parris, 2015; Steinhauser, Hubner, 2009).

КРИТИКА ТРАДИЦИОННЫХ СПОСОБОВ РАЗДЕЛИТЬ ВЛИЯНИЕ КОНФЛИКТА ОТВЕТОВ И СЕМАНТИЧЕСКОГО КОНФЛИКТА

Описанные способы разграничить разные виды конфликтов основываются на допущениях, которые могут быть ложными. Например, действительно ли значения слов, не входящих в набор ответов, не обрабатываются на уровне ответов? Возможна и интерпретация, согласно которой конфликт ответов у значений слов не из набора ответов просто «слабее», но не на нулевом уровне. Во всяком случае, существует традиция объяснять конфликтом ответов и результаты экспериментов, в которых используются только слова не из набора ответов (например, Janssen et al., 2008). Возможна и другая линия критики: набор ответов задает физические признаки стимулов, на которые человек обращает

внимание. Если человек отвечает только «красный» или «синий», то он будет обращать внимание на слова, похожие на ответы. Набор ответов может задавать в том числе и семантическую обработку стимула. Известно, например, что ожидание стимула влияет на эффективность его последующего распознавания (эффект перцептивной установки). По аналогии, набор ответов может влиять и на семантическую обработку значений слов.

Эффект ассоциативной связи между цветом слова и его значением также может включать в себя и конфликт на уровне ответов. Например, предъявление слова «трава» ускорит последующий ответ «зеленый». Соответственно, слово «вода» может подготавливать ответ «синий». Поэтому при предъявлении слова «вода» в красном цвете возможен конфликт ответов между ответами «красный» и «синий», т.е. ослабленный конфликт ответов. Шмидт и коллеги (Schmidt et al., 2013) показали, что эффект «ассоциативного конфликта» (слово «трава» в красном цвете) наблюдается только тогда, когда слово «зеленый» входит в набор ответов. По мысли авторов, именно ответ «зеленый» конкурирует со словом «красный» в случае предъявления слова «трава» в красном цвете, но не происходит семантического конфликта между словом «трава» и словом «красный». В самом деле, Шмидт и коллеги показали, что в отличных от задачи Струпа методиках (задачи чтения слов, лексического решения) слово «красный» ускоряет последующую обработку слова «трава». По этой причине нельзя исключать и влияние конфликта ответов в случае семантической связи значения слова и его цвета. В работе Рилей с соавторами (Riley et al., 2015) в методике «рисунок — слово» (в этой методике испытуемые на скорость называют изображения и игнорируют наложенные поверх них слова. Методика рисунок — слово считается одним из самых близких аналогов классической методики Струпа (см. Starreveld, La Heij, 2017)) было показано, что ознакомление в эксперименте с возможными ответами влияет на эффект «семантической интерференции». Это еще больше усложняет возможные методы разграничения семантического конфликта и конфликта ответов.

Использование методического приема 2:1 выглядит самым надежным способом вызвать семантический конфликт без конфликта ответов. Однако в известных нам экспериментах прием 2:1 использовали только в двигательных (моторных) вариантах задачи Струпа. В них испытуемые должны были не называть вслух цвета, а сделать определенное движение рукой или глазом, которое перед экспериментом было обозначено как «соответствующее некоторому цвету». В исследовании

Хашшима и Парриса (Hasshim, Parris, 2015) испытуемые давали ответ при помощи перевода взгляда: к примеру, если стимул был синий или зеленый, то требовалось посмотреть на один квадрат, если красный или желтый — то на другой. В исследовании ван Вина и Картера (van Veen, Carter, 2005) испытуемые должны были нажимать на кнопки: например, на одну кнопку, если стимул был зеленым или синим, и на другую — если стимул был красным или желтым. В этой задаче слово «зеленый» в синем цвете являлось семантически конфликтным, но конгруэнтным на уровне ответов (значение слова и его цвет соответствуют одному ответу). Конгруэнтности на уровне ответов оказалось достаточно для значимого снижения или нивелирования эффекта Струпа.

Тем не менее моторный вариант задачи Струпа значительно отличается от задачи называть цвет слова вслух. В задаче называния вслух обнаружен приоритет в обработке значения слов. Значения слов влияют на скорость называния цвета, а цвет слов не оказывает влияния на скорость чтения (асимметричность эффекта Струпа; Glaser, Glaser, 1982). Однако это не так в моторных вариантах задачи Струпа. Испытуемые медленнее отвечают на значение слова, когда оно не совпадает с цветом его шрифта, если для ответа используются клавиши или компьютерная мышь (обратный эффект Струпа; Durgin, 2000). Известный факт — испытуемые быстрее сопоставляют цвет окрашенного прямоугольника с цветом слова, а не с его значением (например, Luo, 1999). Подобные факты часто служат для критики гипотезы о конфликте ответов. Ведь если слово действительно получает приоритет в обработке, то испытуемые должны быстрее сличать значение слова с цветом прямоугольника, а не цвет слова с цветом прямоугольника. Подобная критика может вызвать удивление, так как в данном случае используется задача, которая значительно отличается от классической задачи Струпа. На наш взгляд, использование неклассических методик должно быть обосновано или логически, или результатами экспериментов. Однако даже использование моторного варианта задачи Струпа не удовлетворяет этому требованию. Например, при прохождении голосовой версии теста Струпа возникает эффект негативного прайминга: испытуемые медленнее называют цвет слова, если он совпадает со значением предыдущего слова. Этот феномен может быть интерпретирован через гипотезу о конфликте ответов: подавление ответа, соответствующего значению слова, распространяется и на обработку следующего стимула, в котором этот ответ уже является правильным решением задачи. Однако в моторном варианте теста

Струпа эффекта негативного прайминга не обнаружено (Mills et al., 2019). Более того, на разницу между моторным и голосовым вариантами задачи Струпа указывает исследование Шармы и Макенны (Sharma, McKenna, 1998). В этой работе предъявлялись различные стимулы, которые содержали несколько факторов интерференции: лексический фактор, фактор семантической связи, фактор лексической связи, фактор принадлежности к набору ответов. Окрашенный набор букв не содержит ни одного из этих факторов; слова, не имеющие прямого отношения к цветам (стол, гвоздь), содержат только лексический фактор; слова, связанные с цветом (море, трава), содержат фактор лексической связи; цветные слова не из набора ответов (оранжевый, белый) содержат фактор лексической релевантности; а классические неконгруэнтные слова содержат все описанные факторы. Каждый из факторов увеличивал интерференцию в голосовом варианте задачи Струпа, но на величину интерференции в моторном варианте методики Струпа значимо влиял только фактор принадлежности к набору ответов. Это говорит о том, что голосовой и моторный варианты теста Струпа нельзя использовать как взаимозаменяемые методики, по крайней мере при изучении роли семантического конфликта и конфликта ответов.

ОБОСНОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Таким образом, чаще всего семантический конфликт и конфликт ответов разграничивали либо при помощи варьирования набора ответов или ассоциативной связи, либо — методического приема 2:1. Варьирование набора ответов и ассоциативной связи допускает интерпретацию и конфликта на уровне ответов, а методический прием 2:1 использовался только в моторных вариантах задачи Струпа. По этим причинам наша первая цель — воспроизвести методический прием 2:1 на материале голосовой задачи Струпа.

Другая причина проведения исследований касается слишком громоздкого описания разных видов конфликтов в современных работах по интерференции в задачи Струпа. Мы считаем, что существование многих видов конфликтов (и многих видов «контролей» этих конфликтов) избыточно с логической точки зрения. Например, если для правильного выполнения задания требуется разрешить семантический конфликт, то конфликта ответов уже быть не должно. Если же значение слова подавляется на уровне ответов, то нет необходимости подавлять его и на семантическом уровне.

ПЛАН ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании мы планировали «в чистом виде» вызвать конфликт на уровне ответов или на семантическом уровне с использованием голосовой задачи Струпа. Испытуемые проходили голосовой вариант задачи Струпа, но два цвета они должны были называть другими словами, обозначающими цвета (идея этой методики была высказана в статье Арбековой и Гусева, 2017). Например, в ответ на стимулы красного цвета следовало говорить «желтый». Рассмотрим интересующие нас экспериментальные условия, которые были реализованы в описанной методике. Допустим, предъявляется слово «красный» в красном цвете, когда испытуемые должны называть красные по цвету стимулы словом «желтый». С одной стороны, значение слова не активизирует правильный для задачи ответ. С другой стороны, на семантическом уровне существует больше источников информации, связанных с образом «красный». Избыточность информации иногда позволяет отвечать быстрее (Уточкин, Большакова, 2010).

Другое интересующее нас условие — совпадение значения слова с правильным ответом при семантическом конфликте. Например, предъявлено слово «красный» в желтом цвете, когда испытуемому дана инструкция отвечать «красный» в ответ на стимулы желтого цвета. Цвет не совпадает со значением (семантический конфликт), однако значение слова совпадает с ответом, который испытуемые должны дать. Мы предполагаем, что такой дизайн позволит разграничить конфликт на уровне ответов и семантический конфликт.

Предложенный эксперимент предполагает не только условие «семантический конфликт без конфликта ответов», но и условие «конфликт ответов без семантического конфликта». Таким образом, основная задача исследования — выяснить, являются ли факторы «конфликта ответов» и «семантического конфликта» независимыми друг от друга. Примеры стимулов, которые реализуются в методике, представлены в табл. 1.

ЭКСПЕРИМЕНТ

Методы

Выборка. В исследовании приняло участие 24 человека в возрасте от 18 до 40 лет — $M = 24.4$; $SD = 5.8$ (7 мужчин и 17 женщин). Испытуемые участвовали в эксперименте в рамках мероприятия «Неделя экспериментов». Респонденты не получали вознаграждения за участие в исследовании.

Оборудование и программное обеспечение. Стимулы предъявлялись на LCD-дисплее стационарного компьютера с шумоподавляющим микрофоном, расстояние от глаз испытуемого до экрана дисплея составляло 50–60 см. Характеристики монитора: диагональ 24 (61 см); ширина экрана: 53 см; высота экрана: 29.5 см; разрешение: 1920 × 1080 (16 : 9); частота обновления экрана: 60 Гц (максимум 144 Гц). Предъявление стимулов и запись ответов осуществлялись при помощи программы *PsychoPy2*. Временной промежуток между появлением стимула и началом ответа, а также правильность вокализации считались вручную в программе *Praat*.

Таблица 1.

Пример экспериментальных условий для правила «стимулы синего цвета надо назвать словом „красный“, стимулы красного и зеленого цвета надо называть привычным образом»

Пример Стимула	Правильный ответ	Формальные характеристики стимула		Совпаде- ние цвета слова и значения	Совпадение зна- чения слова и правильного ответа
		Конгруэнтность	Тип наименования		
КРАСНЫЙ	«красный»	конгруэнтный	тот же цвет	ДА	ДА
СИНИЙ	«красный»	конгруэнтный	иной цвет	ДА	НЕТ
XXXXXX	«красный»	нейтральный	тот же цвет	–	–
XXXXXX	«красный»	нейтральный	иной цвет	–	–
СИНИЙ	«зеленый»	неконгруэнтный	тот же цвет	НЕТ	НЕТ
ЖЕЛТЫЙ	«красный»	неконгруэнтный	иной цвет	НЕТ	НЕТ
КРАСНЫЙ	«красный»	неконгруэнтный	иной цвет	НЕТ	ДА

Стимулы. Нейтральные стимулы: знаки «XXXXXX», окрашенные в синий, зеленый, красный или желтый цвета. Конгруэнтные стимулы: слова «красный», «синий», «желтый» и «зеленый», напечатанные цветом, совпадающим с их значением. Неконгруэнтные стимулы: слова, цвет которых не совпадает с их значением; использовались слова «красный», «синий», «желтый» и «зеленый» и соответствующие цвета. Каждое сочетание цвет — значение для условия «неконгруэнтные стимулы» повторялось равное число раз.

Существовало 12 правил называния цветов. Например, одно из правил: в ответ на стимулы красного цвета называть слово «синий»,

в ответ на стимулы желтого называть слово «зеленый». Каждый испытуемый получал одно из 12 правил.

Процедура. Перед экспериментом при помощи метода латинского квадрата каждому испытуемому назначалось правило произнесения цветов слов. Два цвета испытуемые должны были произносить привычным образом, а два других — другими цветами (например, вместо «зеленый» говорить «синий», а вместо «красный» — «желтый»). На тренировочных этапах испытуемых инструктировали отвечать как можно точнее, не обращая внимания на скорость. На экспериментальном этапе уже ставилась задача отвечать как можно быстрее. Однако испытуемых предупреждали, что любые запинки, посторонние звуки («а-а-а», «м-м-м» и т.д.) и растягивания слов («с-с-синий») будут расцениваться как ошибки.

Два начальных этапа предназначались для тренировки непривычного называния. На первом этапе испытуемые произносили цвета 60 нейтральных стимулов (четыре варианта цветов). На втором тренировочном этапе было 36 стимулов, которые уже могли быть нейтральными, неконгруэнтными или конгруэнтными. Стимулы предъявлялись по одному на сером фоне; стимулы были написаны шрифтом Arial в верхнем регистре (в среднем — 8 см в ширину и 1 см в высоту).

На первых двух этапах для запуска следующей пробы испытуемые должны были нажать пробел, экспериментатор сидел рядом и при необходимости напоминал правило или обращал внимание испытуемых на их ошибки. На третьем этапе испытуемые уже должны были выполнять работу самостоятельно: на 1000 мс предъявлялся пустой экран, затем на 300 мс — фиксационный крест, затем на 400 мс — пустой экран и, наконец, на 1700 мс — Струп-стимул. После отведенного времени начиналась следующая проба вне зависимости от того, успел испытуемый дать ответ или нет. Всего было 144 стимула, треть из которых были конгруэнтными, треть — неконгруэнтными и оставшиеся — нейтральными (фактор: тип стимулов); в половине случаев от испытуемых требовалось называть цвета слов, в половине — в ответ на определенные цвета называть другие цвета (фактор: тип наименования). Порядок предъявления стимулов был случайным, но не допускалось повторения цвета, значения, фактора конгруэнтности более трех раз подряд, фактора типа называния — более пяти раз подряд.

Результаты

В случае полного или частичного называния неверного ответа или наличия посторонних вокализаций («м-м-м», «э-э-э» и т.д.) ответ счи-

тался ошибочным. Все ошибочные ответы были удалены из анализа: 3,5% для конгруэнтных стимулов, 8% для неконгруэнтных и 3,1% для нейтральных в случае называния тех же цветов и 1,9, 6,4 и 2,8% для тех же параметров в случае называния других цветов. Впоследствии анализировалось лишь время правильных ответов.

На рис. 1 представлено среднее время правильных ответов в зависимости от факторов тип наименования и тип стимулов. При анализе фактора тип стимулов тест сферичности Моучли выявил нарушения ($W = ,408$, $p < ,001$), поэтому в дисперсионном анализе с повторными измерениями (факторы: тип стимулов и тип наименования; номер испытуемого — группирующий фактор) использовалась поправка Гринхауса — Гейсера. Влияние факторов тип стимулов (конгруэнтные, нейтральные и неконгруэнтные) и тип наименования (привычные названия, непривычные названия) оказалось статистически значимым: $F(2, 46) = 69$, $\eta^2 = ,65$, $p < ,001$ и $F(1, 23) = 46$, $\eta^2 = ,70$, $p < ,001$. Взаимодействие факторов статистически незначимо ($F(2, 46) = 1,25$; $\eta^2 = ,05$, $p = ,29$) (рис. 1). Post-hoc-анализ мощности выявил, что все наблюдаемые эффекты обладают высокой мощностью (Observed Power = 1).

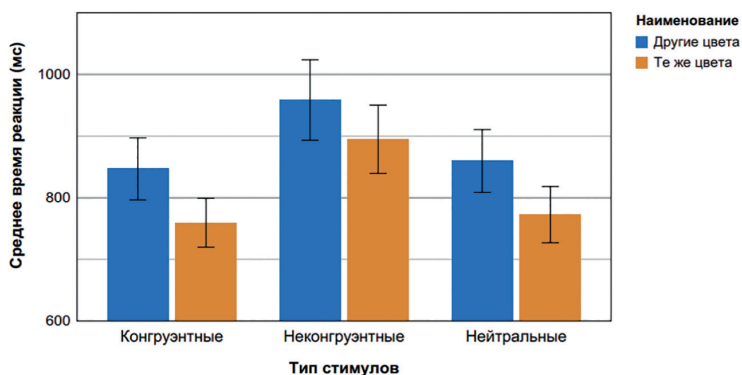


Рис. 1. Среднее время ответов в зависимости от типа стимулов и типа наименования. Приведен 95%-ный доверительный интервал

Испытуемые значительно медленнее давали ответы, если требовалось обозначать цвет стимулов другими названиями цветов ($MD = 79$ мс, $SE = 12$). Post-hoc-анализ фактора тип стимулов с поправками Бонферрони выявил более медленную реакцию на неконгруэнтные стимулы ($M = 927$ мс; $SD = 27$) по сравнению со скоростью ответов на нейтральные ($M = 816$ мс; $SD = 23$) и конгруэнтные стимулы ($M = 803$ мс, $SD = 22$).

Оба отличия статистически значимы ($MD = 123$; $SE = 13$; $p < ,001$ и $MD = 110$; $SE = 17$; $p < ,001$).

В предыдущем анализе не учитывались семантически конфликтные стимулы, которые были неконгруэнтными, но были конгруэнтны относительно ответов (например, слово «красный» в желтом цвете при инструкции называть желтые объекты словом «красный»). У каждого испытуемого было по восемь таких «моторноконгруэнтных» стимулов. В нашем эксперименте мы сделали равную пропорцию стимулов каждого типа, каждого цвета и значения, так как иначе мы столкнулись бы с артефактами в виде ассоциативного научения или эффектов ожидания. Поэтому было не так много «моторноконгруэнтных» стимулов. Тем не менее мы повторно использовали часть наших данных для анализа времени ответов именно на «моторноконгруэнтные» стимулы. Время ответов на «моторноконгруэнтные» стимулы сравнивалось со временем ответов на конгруэнтные стимулы (непривычные названия) и остальные неконгруэнтные стимулы (непривычные названия, но не моторноконгруэнтные). Время ответов на «моторноконгруэнтные» стимулы в среднем меньше времени ответов на неконгруэнтные стимулы ($M = 908$ мс, $SD = 44$ против $SD = 958$ мс, $SD = 32$), но больше времени ответов на конгруэнтные стимулы ($M = 908$ мс, $SD = 44$ против $M = 848$ мс, $SD = 24$). Оба отличия статистически значимы: $t(1, 23) = -2,3$, $p = ,032$ и $t(1, 23) = 2,1$, $p = 0,046$. В обоих случаях обнаружена средняя величина эффекта: d -Коэна = $,43$ и d -Коэна = $,46$ соответственно. Этот результат любопытен и требует независимой проверки, так как мы использовали один набор данных для двух разных видов статистического анализа.

ОБСУЖДЕНИЕ

Ключевой результат нашей работы — совпадение цвета и значения слова вызывает уменьшение времени ответов, даже если ответ не совпадает со значением слова. Таким образом, конфликт ответов не работает без семантического конфликта. Это можно представить, как будто цвет и значение объединяются в один образ и потом этот образ «переводится» в другой в соответствии с правилами ответов. Однако объединение образов цвета и значения возможно только после обработки и образа цвета слова, и образа значения слова. Но если уже определен цвет слова, то значение слова уже не нужно для эффективного выполнения задачи. Более того, в этом случае значение слова не совпадает с правильным ответом, а его «перевод» в правильный ответ

требует времени. По этой причине конгруэнтность на семантическом уровне как будто не должна ускорять время ответов.

Для объяснения полученных результатов требуется рассмотреть механизмы, позволяющие правильно отвечать при выполнении задачи Струпа, несмотря на конфликты. Часто их связывают с когнитивным контролем (Botvinick et al., 2001, см. также критический разбор Schmidt, 2018). Считается, что контроль ослабляет тенденцию к ответу на значение слова и усиливает тенденцию к ответу на цвет слова. Однако в этом случае требуется ответить на вопрос, откуда когнитивный контроль «знает», какую именно из тенденций к реагированию надо поддерживать. В модели, предложенной Вергатсом и Ноутбаертом (Verguts, Notebaert, 2008, 2009), обнаружение конфликта происходит еще до формирования ответов. Причем обнаружение конфликта не содержит указания на то, какой именно из процессов «ошибочный», а сигнализирует о конфликтности «вообще». Другими словами, обнаружение конфликта происходит еще на семантическом уровне.

Подытожим: существует механизм мониторинга, который срабатывает при обнаружении семантического конфликта, и механизм контроля ответов, который работает с подготовленными ответами. Если обнаружен конфликт на семантическом уровне, то подготовленные ответы контролируются, и на это тратится время. После включения механизма контроля ответов задача будет выполнена несколько медленнее, причем чем больше оснований отказаться от определенного ответа, тем быстрее будет дан итоговый ответ. Мы предполагаем, что именно поэтому в нашем исследовании при совпадении цвета слова и его значения механизм обнаружения неконгруэнтности не был задействован и ответы давались быстрее, несмотря на «неконгруэнтность» относительно ответов. В свою очередь, конфликт обнаруживается при несовпадении цвета и значения, даже если слово соответствует правильному ответу. В самом деле, механизм обнаружения конфликта определяет только значения слов и не определяет, будет ли значение слова соответствовать правильному ответу. После обнаружения семантического конфликта запускается контроль ответов. Если в действительности конфликта ответов не происходит (например, предъявлены «моторноконгруэнтные» стимулы), то длительность этого контроля снижается. Заметим, что из такой интерпретации прямо не следует выводов о том, как именно контролируются ответы, — ясно только, что при обнаружении конфликта тратится большее время на ответ. По мнению Вергатса и Ноутбаерта (Verguts, Notebaert, 2008, 2009), после обнаружения конфликта увеличивается активация всех образов, которые содер-

жаты в психике, включая образ цвета слова и образ значения слова. Тем не менее можно предложить и альтернативные объяснения: после обнаружения конфликта повышаются требования к точности ответа, подавляются импульсивные ответы и т.д. (схожие механизмы применительно к Струп-интерференции обсуждались в работах Servant et al., 2014, и Dhooge, Hartsuiker, 2011). Наши результаты позволяют предложить решение для одного из противоречий в исследовании интерференции. С одной стороны, обработку значения слов относят к баллистическим процессам (ballistic processing) — после запуска этих психических процессов нет возможности их прервать или ослабить (в том числе и со стороны механизмов когнитивного контроля) (см. Tzelgov, 1997). С другой стороны, величина интерференции может снижаться при изменении контекста (к примеру, при увеличении числа неконгруэнтных стимулов по отношению к нейтральным), что приводится как доказательство небаллистичности обработки значения слова (например, Besner, 2001). Результаты нашего исследования позволяют предположить, что обработка слова на семантическом уровне происходит «баллистично», но сама семантическая обработка может запустить механизмы контроля ответов.

ВЫВОД

Наше исследование показывает, что семантический конфликт и конфликт ответов не являются независимыми друг от друга в тесте Струпа. Мы считаем, что семантический конфликт запускает процессы контроля, но сам этот контроль работает уже с ответами, при необходимости подавляя нерелевантные ответы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арбекова О. А., Гусев А. Н. О соотношении понятий операциональной, целевой и смысловой установки с современными англоязычными терминами // Российский журнал когнитивной науки. 2017. Т. 4, № 1. С. 5–25. URL: <http://www.cogjournal.ru/4/1/pdf/ArbekovaGusevRJCS2017.pdf>.

Уточкин И. С., Большакова К. Г. Усиление и ослабление эффекта Струпа при вероятностном научении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7, № 3. С. 139–149.

Augustinova M., Parris B. A., Ferrand L. The loci of Stroop interference and facilitation effects with manual and vocal responses // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1786: 1–14. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01786

Bekçi B., Karakaş S. Perceptual conflict and response competition: Event-related potentials of the Stroop effect // *Türk Psikiyatri Dergisi*. 2009. Vol. 20, no. 2. P. 127–137. URL: <http://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C20S2/127-137.pdf>.

Besner D. The myth of ballistic processing: Evidence from Stroop's paradigm // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2001. Vol. 8, no. 2. P. 324–330. DOI: 10.3758/bf03196168

Botvinick M. M., Braver T. S., Barch D. M., Carter C. S., Cohen J. D. Conflict monitoring and cognitive control // *Psychological Review*. 2001. Vol. 108, no. 3. P. 624–652. DOI: 10.1037/0033-295x.108.3.624

Brown T. L., Roos-Gilbert L., Carr T. H. Automaticity and word perception: Evidence from Stroop and Stroop dilution effects // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 1995. Vol. 21, no. 6. P. 1395–1411. DOI: 10.1037/0278-7393.21.6.1395

Dhooge E., Hartsuiker R. J. How do speakers resist distraction? // *Psychological Science*. 2011. Vol. 22, no. 7. P. 855–859. DOI: 10.1177/0956797611410984

Doehrmann S., Landau R., O'Connell D. The Stroop phenomenon: Perceptual conflict or response competition? // *Perceptual and Motor Skills*. 1978. Vol. 47, no. 3 suppl. P. 1127–1131. DOI: 10.2466/pms.1978.47.3f.1127

Durgin F. H. The reverse Stroop effect // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2000. Vol. 7, no. 1. P. 121–125. DOI: 10.3758/bf03210730

Dyer F. N., Severance L. J. Stroop interference with successive presentations of separate incongruent words and colors // *Journal of Experimental Psychology*. 1973. Vol. 98, no. 2. P. 438–439. DOI: 10.1037/h0034353

Glaser M. O., Glaser W. R. Time course analysis of the Stroop phenomenon // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1982. Vol. 8, no. 6. P. 875–894. DOI: 10.1037/0096-1523.8.6.875

Harrison N. S., Boese E. The locus of semantic interference in the “Stroop” color-naming task // *Perception and Psychophysics*. 1976. Vol. 20, no. 5. P. 408–412. DOI: 10.3758/bf03199423

Hasshim N., Parris B. A. Assessing stimulus-stimulus (semantic) conflict in the Stroop task using saccadic two-to-one color response mapping and preresponse pupillary measures // *Attention, Perception, & Psychophysics*. 2015. Vol. 77, no. 8. P. 2601–2610. DOI: 10.3758/s13414-015-0971-9

Janssen N., Schirm W., Mahon B. Z., Caramazza A. Semantic interference in a delayed naming task: Evidence for the response exclusion hypothesis // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 2008. Vol. 34, no. 1. P. 249–256. DOI: 10.1037/0278-7393.34.1.249

Kalanthroff E., Davelaar E. J., Henik A., Goldfarb L., Usher M. Task conflict and proactive control: A computational theory of the Stroop task // *Psychological Review*. 2018. Vol. 125, no. 1. P. 59–82. DOI: 10.1037/rev0000083

Kinoshita S., de Wit B., Aji M., Norris D. Evidence accumulation in the integrated and primed Stroop tasks // *Memory and Cognition*. 2017. Vol. 45, no. 5. P. 824–836. DOI: 10.3758/s13421-017-0701-8

Luo C.R. Semantic competition as the basis of Stroop interference: Evidence from color-word matching tasks // *Psychological Science*. 1999. Vol. 10, no. 1. P. 35–40. DOI: 10.1111/1467-9280.00103

Lupker S.J., Katz A.N. Input, decision, and response factors in picture-word interference // *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*. 1981. Vol. 7, no. 4. P. 269–282. DOI: 10.1037/0278-7393.7.4.269

Mills L., Kinoshita S., Norris D. No negative priming effect in the manual Stroop task // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 1764: 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01764

Parris B.A. Task conflict in the Stroop task: When Stroop interference decreases as Stroop facilitation increases in a low task conflict context // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5. P. 1182: 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01182

Parris B.A., Wadley M.G., Hasshim N., Benattayallah A., Augustinova M., Ferrand L. An fMRI study of response and semantic conflict in the Stroop task // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. P. 2426: 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02426

Riley E., McMahon K.L., de Zubicaray G. Long-lasting semantic interference effects in object naming are not necessarily conceptually mediated // *Frontiers in Psychology*. 2015. Vol. 6. P. 578: 1–14. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.00578

Schmidt J.R. Evidence against conflict monitoring and adaptation: An updated review // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2018. Vol. 26, no. 3. P. 753–771. DOI: 10.3758/s13423-018-1520-z

Schmidt J.R., Cheesman J., Besner D. You can't Stroop a lexical decision: Is semantic processing fundamentally facilitative? // *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*. 2013. Vol. 67, no. 2. P. 130–139. DOI: 10.1037/a0030355

Schmidt J.R., Hartsuiker R.J., Houwer J.D. Interference in Dutch-French Bilinguals // *Experimental Psychology*. 2018. Vol. 65, no. 1. P. 13–22. DOI: 10.1027/1618-3169/a000384

Servant M., Montagnini A., Burle B. Conflict tasks and the diffusion framework: Insight in model constraints based on psychological laws // *Cognitive Psychology*. 2014. Vol. 72. P. 162–195. DOI: 10.1016/j.cogpsych.2014.03.002

Sharma D., McKenna F.P. Differential components of the manual and vocal Stroop tasks // *Memory and Cognition*. 1998. Vol. 26, no. 5. P. 1033–1040. DOI: 10.3758/bf03201181

Shichel I., Tzelgov J. Modulation of conflicts in the Stroop effect // *Acta Psychologica*. 2018. Vol. 189. P. 93–102. DOI: 10.1016/j.actpsy.2017.10.007

Stafford T., Gurney K.N. Additive factors do not imply discrete processing stages: A worked example using models of the Stroop task // *Frontiers in Psychology*. 2011. Vol. 2. P. 287: 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2011.00287

Starreveld P.A., Heij W.L. Picture-word interference is a Stroop effect: A theoretical analysis and new empirical findings // *Psychonomic Bulletin and Review*. 2016. Vol. 24, no. 3. P. 721–733. DOI: 10.3758/s13423-016-1167-6

Steinhauser M., Hübner R. Distinguishing response conflict and task conflict in the Stroop task: Evidence from ex-Gaussian distribution analysis // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2009. Vol. 35, no. 5. P. 1398–1412. DOI: 10.1037/a0016467

Stroop J. R. Studies of interference in serial verbal reactions // *Journal of Experimental Psychology*. 1935. Vol. 18, no. 6. P. 643–662. DOI: 10.1037/h0054651

Tzelgov J. Automatic but conscious: That is how we act most of the time // *The Automaticity of Everyday Life. Advances in social cognition* / R. S. Wyer, T. K. Srull (eds.). Urbana-Champaign: University of Illinois, 1997. Vol. 10. P. 217–230.

van Veen V., Carter C. S. Separating semantic conflict and response conflict in the Stroop task: A functional MRI study // *NeuroImage*. 2005. Vol. 27, no. 3. P. 497–504. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2005.04.042

Verguts T., Notebaert W. Hebbian learning of cognitive control: Dealing with specific and nonspecific adaptation // *Psychological Review*. 2008. Vol. 115, no. 2. P. 518–525. DOI: 10.1037/0033-295X.115.2.518

Verguts T., Notebaert W. Adaptation by binding: a learning account of cognitive control // *Trends in Cognitive Sciences*. 2009. Vol. 13, no. 6. P. 252–257. DOI: 10.1016/j.tics.2009.02.007

Wadsley M. An fMRI and TMS investigation of response, semantic, and task conflict in the Stroop task. PhD dissertation. Bournemouth University, 2019. URL: http://eprints.bournemouth.ac.uk/31760/1/WADSLEY%2C%20Michael_M.Res._2018.pdf.

Wendelken C., Ditterich J., Bunge S. A., Carter C. S. Stimulus and response conflict processing during perceptual decision making // *Cognitive, Affective, and Behavioral Neuroscience*. 2009. Vol. 9, no. 4. P. 434–447. DOI: 10.3758/cabn.9.4.434

ЛОГИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ФЕНОМЕНА НЕГАТИВНОГО ВЫБОРА

Стародубцев А. С., Андриянова Н. В.

Публикуется впервые.

Аннотация. В данной статье анализируется действие механизма негативного выбора. На основе анализа эмпирических статей авторы пытаются показать логику данного процесса. Демонстрируется, что в ряде случаев, несмотря на использование схожей терминологии, реализация негативного выбора описывается по-разному. Ставится проблема описания негативного выбора как единого механизма и предлагаются методические рекомендации при исследовании данной темы.

Ключевые слова: подавление репрезентаций, негативный выбор, двойственные изображения.

В когнитивных теориях разного уровня важную роль играет «подавление», которое описывается в мышлении, памяти, поведении, эмоциональном регулировании и т.д. (Arbuthnott, 1995). Под подавлением подразумевают остановку или подавление психического процесса. Заметим, что существует множество терминов, отражающих схожую логику, — исключение, блокировка, «сдерживание» (restraining), «остановка» и т.д. Более того, подавление может быть применимо к модели частного психического процесса. Д. Горфин и К. Маклеод в обзорной статье ставят задачу перед исследователями описать концепт подавления более однозначно (Gorfein, MacLeod, 2007).

Тем не менее во многих версиях модели подавления используется «нейрональная метафора», в которой определенное значение соответствует «узлу» активации, подавление в этом случае означает затенение (и последующее неосознание) данного значения, и актуализация других узлов с более высоким уровнем активации. Классические версии большинства влиятельных моделей подавления были предложены в 80-х гг. (такие как модели негативного прайминга, направленного забывания, парадигма Go/No-go и др.). При помощи конструкта подавления объясняют, почему одни образы (репрезентации) не осознаются, не воспроизводятся и т.д.

В. М. Аллахвердов еще в 1974 г. предложил механизм, впоследствии названный законом последействия негативного выбора: «повторное предъявление стимула побуждает сознание повторять ранее сделанный выбор ответа» (Аллахвердов, 2021). Закон последействия нега-

тивного выбора не только констатирует факт неосознания, но и а) описывает негативный выбор как необходимый элемент познания (т.е. предполагается, что те или иные значения негативно выбираются исходя из логики познания), б) предполагает наличие последствия — повторное неосознание значения при сохранении контекста, но более частое осознание при смене контекста. В концепции сознания В. М. Аллахвердова значение не подавляется, а на него ставится метка «не отвечать в данном контексте». Технически негативный выбор можно описать через «подавление на уровне ответа или подавление на уровне осознания». Однако концепт «негативный выбор» подразумевает, что данный выбор подчиняется «логике познания». Иными словами, еще до осуществления негативного выбора происходит формулировка критериев, по которым данный выбор будет происходить.

Понятие негативного выбора создано для решения проблемы, «как сознание выбирает одно значения из множества возможных» (Аллахвердов, 2015). В условиях, когда любой знак может быть интерпретирован бесконечным количеством образов, нужна логическая схема, которая бы объяснила осознание одного из значений и неосознание остальных. Смысл введения данного термина раскрывается в раннем обозначении концепции Виктора Михайловича Аллахвердова «психологика» — объяснить внутреннюю логику возникновения осознанных представлений. Эксперименты по негативному выбору проводились многими исследователями (Аллахвердов, 1993, 2015; Иванова, 2006; Костина, Аллахвердов, 2016а; Kuvaldina et al., 2019; Andriyanova, Allakhverdov, 2020; Филиппова, Аллахвердов, 2020; Воскресенская, 2021; Пилатова, 2022). В оригинальном эксперименте он был обнаружен в виде повторения ошибки при считывании показаний стрелочного прибора, в последующих экспериментах в виде повторения ошибок при определении времени на циферблате часов, при выполнении задачи выделения подслов в словах (к примеру, «витрина» (содержит «три»)), в виде повторного неосознания одного из значений многозначного слова, омофона, двойственного изображения, в виде негативного прайминга и т.д.

Феномен негативного выбора, таким образом, проявляется в разных экспериментальных парадигмах. В этих исследованиях фиксируется повторное неосознание ранее неосознанных значений. В результате может создаться впечатление, что любое повторное неосознание ранее неосознаваемой информации может быть объявлено следствием негативного выбора. Между тем в работах по негативному выбору в неяс-

ном виде описывается логика, почему то или иное значение негативно выбирается. При этом разница в интерпретации данного закона не всегда подчеркивается. Цель данной работы — описать неявно высказанные предположения о работе негативного выбора, обсудить возможные следствия и проблемы, которые могут возникнуть при данных предположениях, описать современную версию концепции негативного выбора и ее возможные следствия.

Любой стимул может восприниматься как представитель разных классов. Например, «2» может быть оценкой, порядковым номером зуба, кодовым названием команды и т.д. В контексте обычно осознается только одно значение. При разговоре об оценках школьника «двойка» вряд ли будет обозначать порядковый номер зуба. Осознаваемые значения не меняются на альтернативные в течение некоторого времени, мы можем обратить внимание на многозначность используемых терминов только с изменением контекста ситуации. Одна из главных функций негативного выбора — поддержка стабильности внешней картины. Эта тенденция к стабильности приводит, в частности, к игнорированию одного из значений двойственных изображений, многозначных слов и других случаев. Если психика воспринимает несколько значений стимула, то должен осуществляться отбор значения, которое будет осознано. В теории В. М. Аллахвердова этот механизм называется позитивным выбором (Аллахвердов, 1993): «при предъявлении стимула защитный пояс сознания прежде всего пытается отождествить его с одним из тех классов стимулов, который до этого уже был позитивно выбран» (Аллахвердов, 2000). Позитивно выбранное значение будет осознаваться и впоследствии при предъявлении этого стимула в том же контексте. Известно множество экспериментальных примеров, которые однозначно демонстрируют склонность людей придерживаться того выбора, который они сделали ранее.

В концепции сознания В. М. Аллахвердова позитивный выбор всегда сопровождается негативным, а негативный — позитивным. Это предположение требует дополнительных переопределений термина «значения». Предположим, что человеку предъявляется многозначное слово на такое ограниченное время, что человек не обнаружил в нем ни одного из значений и даже не обнаружил, что нечто предъявлялось. В этом случае позитивно выбранным значением будет «ничего не видно». Поэтому в общем случае неосознание одного из значений не гарантирует, что было осознано другое значение, а из осознания одного из значений не следует, что было «негативно выбрано» другое. В случае позитивного выбора невыбранные значения остаются

нейтральными для психики и впоследствии их обработка не должна отличаться от обработки значений, которые не были актуализированы. Однако показано, например, что факт «не выбора» определенного значения многозначного стимула приводит к более вероятному повторному «не выбору» данного значения (Филиппова, 2016), более того, наблюдается тенденция и к «не выбору» ассоциативно связанных с ним значений (Филиппова, Аллахвердов, 2020). Данное последствие и объясняется механизмом негативного выбора, который маркирует значения стимула, которые впоследствии осознавать не будут. Для построения логичной теории следует ответить на вопрос: **«Зачем психике хранить отвергнутые значения, а не “стереть” их?»** Возможна следующая версия: позитивный выбор не устанавливается навечно, при смене контекста могут понадобиться и отвергнутые значения (например, Костина, 2016а). Поэтому негативно выбранные значения нужно сохранить, но не допускать их осознание в данном контексте (но уже сделать их актуальными в другой ситуации). Эта понятная логика, однако, плохо соотносится с остальной частью концепции — процесс извлечения значений происходит автоматически и нет необходимости хранить отвергнутые значения на случай смены контекста: при смене контекста эти же значения могут быть просто получены в результате повторной обработки. Дело в том, что концепция В. М. Аллахвердова вводит идеализацию — идеальный мозг, который мгновенно вычисляет задачи любой сложности.

Другая логическая развязка заключается в том, чтобы различить просто неосознанные значения и, собственно, негативно выбранные. Не все неосознанные значения негативно выбираются. Рассмотрим альтернативную интерпретацию: все неосознанные значения негативно выбраны. Пусть осознано значение А, а значения Б и В неосознанны. Если больше нельзя придерживаться значения А, то либо человек попадает в тупик, либо осознаются значения Б или В. Понятие негативного выбора тогда избыточно — оно может быть определено как отсутствие позитивного выбора. Если же негативно выбрано только значение В, то негативный выбор имеет смысл: при невозможности придерживаться значения А будет выбрано значение Б. Таким образом, нужен критерий, разделяющий негативно выбранные значения и неосознанные.

Какие именно неосознанные значения негативно маркируются? Само по себе повторное неосознание значений мало о чем говорит: важно, чтобы это были именно такие значения, которые необходимо негативно маркировать исходя из логики познания. Далее будут рас-

смотрены возможные примеры, по каким закономерностям обычно пытались строить логику негативного выбора.

СВЯЗЬ НЕГАТИВНО ВЫБРАННЫХ ЗНАЧЕНИЙ С «ВЕРОЯТНОСТЬЮ БЫТЬ ОСОЗНАННЫМИ»

Одна из версий логики негативного выбора: негативно маркируются значения, слабо соответствующие другим значениям. Например, «вкусная икра» (пример одного из исследований), скорее всего, интерпретируется как икра рыбы. Если эта интерпретация не подошла (например, речь идет об ужине человека, который не ест рыбу), то логичней подумать про кабачковую икру, чем предположить людоедство (значение «икра — часть ноги»). Поэтому значение «икра как часть ноги» будет негативно выбрано. Такую логику негативного выбора приводят при описании процесса решения творческих задач. В текстах В. М. Аллахвердова и коллег неоднократно указывалось, что решение творческих задач вначале негативно выбирается (Науменко, Аллахвердов, Гершкович, Филиппова, Костина, 2015). Например, в задаче «девять точек» испытуемым требуется соединить четырьмя прямыми линиями девять точек, расположенных в форме квадрата. Испытуемые свободно проводят линии внутри квадрата — эти шаги не являются негативно выбранными. Возможность провести линии вне квадрата долгое время не осознается, хотя именно это является ключом к решению. Причина подобного негативного выбора — сильное несоответствие творческого решения обычным решениям. Рассмотрим картину, которую вырисовывает вышеописанная логика. Любой знак имеет бесконечное число потенциальных значений, многие из которых сильно не соответствуют наиболее распространенным. Так, слово «язык» означает: блюдо, орган, пленный, деталь колокола, деталь в замке и т.д. Слово «язык» активирует другие слова, связанные с ним семантически, ассоциативно, орфографически и т.д. Этот перечень содержит множество значений, сильно противоречащих осознанному. Поэтому негативно выбираются тысячи значений каждого стимула. Такой механизм возможен, но картина этого процесса все равно странная: предполагается активация репрезентаций множества значений, подавляющее большинство которых негативно выбираются.

Логичней негативно маркировать значения, которые имели высокую вероятность быть позитивно выбранными в данном контексте. Тогда функция негативного выбора ясна: она позволяет стабилизировать в сознании одно значение и не допустить «сильного конку-

рента». Допустим, вы выбираете дорогу для прогулки в летний день: одна проходит в прохладной тени деревьев, а другая идет по набережной, где на вас дует свежий ветерок. Негативный выбор одной из этих дорог позволяет в пути наслаждаться прогулкой, а не сожалеть о сделанном выборе. По этой логике есть два этапа классификации стимула: на первом этапе отбирается список потенциальных значений, на втором этапе одно из них выбирается позитивно, а остальные — негативно. Например, путь по пыльной дороге не будет негативно выбран — он изначально не имел шансов стать потенциальным маршрутом. Конечно, все может измениться при смене контекста. Например, если вы не хотите случайно встретить человека с аллергией на пыль, то путь по пыльной дороге может стать потенциальным маршрутом, и тогда именно данный маршрут попадет или в позитивно, или в негативно выбранные значения.

ГИПОТЕЗА О САМОЭФФЕКТИВНОСТИ И ФЕНОМЕН НЕГАТИВНОГО ВЫБОРА

Третья версия модели негативного выбора связана с описанием гипотезы о самоэффективности (в русле концепций Bandura, 1982; Stajkovic, Luthans, 1998). Когда мы пытаемся решить когнитивную задачу наиболее быстро и точно, наша психика не работает «на максимуме». Например, человек быстрее решает более сложные алгебраические примеры, если они предъявляются вперемешку с более легкими (эффект блока, например, Luque, 2018). Предполагается, что когнитивная система устанавливает некоторый временной порог для решения. Этот порог связан с контролем: если ожидаются сложные стимулы, то ответ будет контролироваться дольше. В экспериментах испытуемые с разной эффективностью решали идентичные задачи, в зависимости от своей гипотезы о самоэффективности. Например, хуже опознавали стимулы, если они предъявлены на иллюзорно меньшем (но в действительности идентичном) объекте (Кулиева, 2021; Карпинская, Филиппова, Андриянова, 2023). В экспериментах А. Ю. Агафонова и коллег испытуемые демонстрировали лучшую точность стрельбы по мишеням, если обратная связь завышала их ошибку (Агафонов, Бурмистров, Сханов, Филиппова, 2013). Таким образом, психика подстраивает эффективность решения задач под ожидаемую.

Человек не смог бы решить ни одной задачи без ограничений на количество осознанной информации. Инструкция запомнить предмет превратилась бы в попытку запомнить каждый «пиксель» предмета со

всех ракурсов. Таким образом, человек решает задачи так, чтобы уровень его эффективности соответствовал ожидаемому.

Итак, психика воспринимает больше значений, чем позволяет осознать гипотеза о самоэффективности. Психика настроена на подтверждение этой гипотезы, и поэтому запоминаются только некоторые значения. В работе Н. В. Андрияновой и В. М. Аллаhverдова утверждается, что в мнемических задачах психика маркирует стимулы, которые впоследствии не будут воспроизводиться (Andriyanova, Allakhverdov, 2020). Насколько необходимо для подтверждения гипотезы о самоэффективности запоминать свои неправильные ответы? Допустим, вы решаете тест и хотите получить за него «удовлетворительно» (не больше и не меньше). Соответственно, часть задач решается правильно, а часть — неправильно. Запоминать свои ответы надо только в случае, если вопросы в тесте повторяются и преподаватель по распределению ответов на одинаковый вопрос вычисляет тех, кто отвечал наугад.

Если связать негативный выбор с гипотезой о самоэффективности, то возникает оригинальная картина. Одна из систем психики решает задачу оптимальным образом (система 1) и отправляет другой системе (система 2) только приблизительное решение. Система 2 пытается подловить систему 1 на сокрытии информации. Система 1 в ответ тщательно контролирует всю посланную информацию, чтобы не раскрыть, что она говорит меньше, чем знает.

Рассмотрим следствия из приведенного выше несколько фантастического описания. Если негативный выбор вызван ограничением гипотезы о самоэффективности, то неуспешные решатели (которым гипотеза об эффективности запрещает осознавать больше значений) должны чаще допускать устойчивые ошибки (так как это и является причиной их малой эффективности). По данным А. Д. Карпова и Н. В. Андрияновой, происходит все строго наоборот: негативный выбор сильнее проявляется у более успешных решателей (Карпов, Андриянова, 2015).

А. Д. Карпов и Н. В. Андриянова операционализировали негативный выбор как повторное невоспроизведение стимула в мнемических задачах. Однако это допускает альтернативную интерпретацию: человек повторно не воспроизводит стимул, если он для него более сложен. Эта интерпретация может быть возможна и в других задачах. Например, если человек упорно не видит зайца в двойственном изображении «утка — заяц» и потом хуже классифицирует слово «заяц», то, может, он просто не любит зайцев?

Гораздо более убедительны эксперименты, в которых негативный выбор навязывается экспериментальной процедурой. Известно, что

человек не осознает стимул, предъявленный на 15 мс, и закрывается визуальной маской (например, Tipper, 1985). Если негативно выбираются значения, осознание которых запрещено гипотезой о самоэффективности, то такие стимулы становятся негативно выбранными. Значит, последующие задачи с этим стимулом будут выполнены медленнее. Описанный эффект является одной из версий парадигмы негативного прайминга. Этот эффект надежно установлен в ряде экспериментов. Однако границы эффекта негативного прайминга не настолько широки, чтобы служить полноценным подтверждением гипотезы негативного выбора. В некоторых условиях неосознанная обработка стимула приводит к улучшению эффективности его последующей сознательной обработки. Д. И. Костина предлагает приписывать эффекты негативного и позитивного прайминга разным когнитивным механизмам (Костина, Аллахвердов, 2016b). Один из них использует неосознанную информацию для построения гипотез о реальности. Подтверждение этих гипотез приводит к позитивному праймингу. Другой механизм является механизмом негативного выбора и приводит к появлению феномена негативного прайминга. В работе Д. И. Костиной описаны факторы, которые в прайминг-парадигме влияют на механизмы позитивного или негативного прайминга. Предложенное объяснение весьма интересно, однако понятие бессознательной проверки гипотез сложно совместить с первоначальной теоретической схемой В. М. Аллахвердова. В этой схеме функция сознания — проверять гипотезы о реальности, разрешать противоречия. Механизм негативного выбора нужен именно для ограждения сознания от информации, о которой в данный момент не строится гипотез. Как правило, не осознается либо полностью однозначная информация, либо совершенно противоречивая. В схеме Д. И. Костиной могут проверяться и неосознанные гипотезы, и поэтому заостряется вопрос об отличиях бессознательной и сознательной проверок гипотез, о необходимости негативного выбора только для осознанных значений и т.д.

ПРОБЛЕМА ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ НЕГАТИВНОГО ВЫБОРА

Специфика концепции негативного выбора заключается в том, что она четко определяет его функции и прогнозирует законы последствия. Основная функция негативного выбора — стабилизировать значение, с которым работает сознание. Иногда подчеркивается, что негативный выбор происходит неосознанно.

Восхищает пестрота операционализаций понятия негативного выбора: как повторное игнорирование правильного ответа, как повторную ошибку в одинаковом стимуле, как замедление времени реакции на ассоциациях с негативно выбранным, как повторение размера ошибки, как антоним осознаваемого слова и т.д. Обычно значение считают негативно выбранным при двух условиях: оно воспринимается психикой, и оно не осознается. Можно еще указать необходимость обозначить логику, почему значение становится негативно выбранным, а не «просто неосознанным». Например, в эксперименте Н. В. Андрияновой испытуемые запоминали положение одиночной фигуры на расширенной шахматной доске. Эффект негативного выбора считался как повторное неправильное воспроизведение конкретного положения фигуры (Andriyanova, Allakhverdov, 2020). В экспериментах на точность («стрельба по мишеням» — эксперименты Н. А. Ивановой и А. Ю. Агафонова) повторной ошибкой считался одинаковый размер отклонения от цели (например, промах на 11 пикселей) (Иванова, 2006; Агафонов и др., 2013). Разные операционализации негативного выбора нужно теоретически осмыслить и проверить это осмысление в независимых экспериментах.

Возможно, единообразное описание логики негативного выбора «выкинет» ряд экспериментов как не относящихся к данному феномену. Например, в работе А. А. Четверикова и М. Г. Филипповой решение когнитивных задач опосредуется аффективным отношением к стимулам (Chetverikov, Filippova, 2014). Если человек выбрал стимул и решил задачу, то такой стимул становится эмоционально позитивным. Если стимул не был выбран, то такой стимул становится эмоционально негативным. Человек стремится получить больше положительных сигналов и поэтому выбирает позитивно окрашенные стимулы и не выбирает отрицательно окрашенные. Именно поэтому однажды отвергнутые стимулы не выбираются и в дальнейшем. Этот подход является очень стройным и логичным, но без дополнительных теоретических допущений в виде описания механизмов влияния эмоций на познание она прямо не присоединяется к описанным ранее схемам обработки информации.

ПОСЛЕДЕЙСТВИЕ НЕГАТИВНОГО ВЫБОРА: РОЛЬ КОНТЕКСТА

Схема негативного выбора, описанная в работах А. А. Четверикова, является «стимулцентрированной». Эмоциональное отношение к стимулу сохраняется для всех ситуаций, в которых возможно его опо-

знание. В теории В. М. Аллахвердова негативный выбор нужен для определения тех аспектов ситуации, которые не нужно осознавать. Негативный выбор строго определяется контекстом. Например, при помощи эффекта перцептивной готовности можно навязать человеку осознание числа «13», а не буквы «В» в двойственном изображении «13 или В» (неосознание буквы «В» странно распространять на другие задачи (например, на задачу чтения текста)). Более того, если негативно выбранные значения не зависят от контекста, то они накапливаются после выполнения каждой задачи до бесконечного количества.

Тем более что на эмпирическом уровне этого различия также не придерживаются: негативным выбором считается как то, что было забыто (например, в исследовании Н. В. Андрияновой), так и то, что не осознавалось вообще (например, в исследовании М. Г. Филипповой).

Однако если принять гипотезу о зависимости негативного выбора от контекста, то необходимо определить границу, в рамках которой сохраняется последствие обсуждаемого эффекта. Негативный выбор должен обладать какой-то устойчивостью к изменению ситуации. Мы обсудили, что позитивный выбор скорее сменится на нейтральное значение, а не на негативно выбранное. Однако при любой причине смены позитивного выбора это уже будет изменение задачи, но негативный выбор будет сохранен.

Соблазнительно определить контекст как совокупность явных и неявных ожиданий, связанных с текущей задачей. Тогда при изменении задачи негативный выбор должен сниматься (например, при изменении типа стимулов). К сожалению, такое определение не соответствует эмпирике. Н. В. Андриянова показала, что негативный выбор снимается при изменении нерелевантных параметров задачи (в ее эксперименте это был цвет фона) (Андриянова, Иванчей, 2015). В исследовании М. Г. Филипповой, напротив, негативный выбор проявлялся даже на несвязанных задачах, даже на ассоциациях для негативно выбранных значений. Испытуемые, которые не видели второго значения двойственного изображения, впоследствии медленнее классифицировали слова, связанные с этим вторым значением (Филиппова, Аллахвердов, 2020).

В своей монографии В. М. Аллахвердов предложил метафору позитивного выбора как реки, а негативного выбора как берега своей реки (Аллахвердов, 2021). В этом случае значение негативного выбора — не дать потоку сознания перейти на определенные берега. В этом случае негативно выбранные значения должны быть такими, которые могли бы «перехватить» поток сознания. Ранее мы описали это как модели

«сильного конкурента». Однако зачем «негативно запоминать» значение, а не каждый раз не допускать его в сознание? Можно предложить несколько ответов — например, можно допустить, что отвергнутое значение может быть не самым эффективным ответом в данной конкретной ситуации, но зато подходит к большему классу ситуаций. В этом случае «негативно выбранные» значения получают приоритет, если они встречаются в разных контекстах. Это позволяет построить гипотезу, которая более единообразно опишет большое число контекстов. Если верно это допущение, то негативный выбор должен проявляться при предъявлении отвергнутого значения в разных ситуациях. При этом это значение должно иметь высокую априорную вероятность быть осознанным (условно — половина выборки должна негативно выбирать одно значение, а другая половина — другое). Мы не беремся утверждать, что подобные параметры являются единственными, при которых проявляется негативный выбор, но они логично объясняют, почему негативный выбор необходим. Тем не менее отдельный вопрос, является ли данный феномен совместимым с гипотезой о проявлении негативного выбора при решении творческих задач или при работе механизма поддержания уровня эффективности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теория сознания В. М. Аллахвердова и концепция негативного выбора вдохновляют не одно поколение исследователей (включая авторов данного текста). Родилось множество оригинальных версий, по каким законам происходит познание. В психологии это скорее является правилом, чем исключением, — любое теоретическое понятие «высокого уровня» приобретает особые черты в уникальных исследовательских и прикладных срезах. Однако чаще всего данные версии обсуждаются в эмпирических работах, разная логика процесса негативного выбора и процесса его последствий скрыта от исследователей и читателей. Как следствие, много экспериментов, в которых описывается разная логика, объясняют работой «негативного выбора». Ни в одной из описанных нами работ авторы не подчеркивали разницу в понимании логики процесса негативного выбора (кроме работы М. Б. Кувалдиной) (Kuvaldina, 2010). К примеру, в сравнительно недавней работе О. В. Пилатовой сравнивалась теория негативного выбора и активационных моделей. По мысли автора, основное отличие между этими теориями заключается в том, что в теории негативного выбора «принимается решение» по типу «все или ничего»,

в активационных же моделях действует постепенное накопление активации (Пилатова, 2022). Однако такая логика хоть и не противоречит, но находится «перпендикулярно» обсуждаемым моделям негативного выбора. Активационные модели также могут включать значение порога (принцип — преодолела ли активация порог или нет), а в концепции сознания В. М. Аллахвердова значения могут проверяться по очереди в соответствии с разным уровнем «актуализации».

В данном тексте нам хотелось бы обозначить, какие возникают проблемы при попытке логически выстроить схему обработки информации. Обилие эффектов и интерпретаций требует наличия идеи, позволяющий раскрыть логику того, как происходит процесс выбора одного значения из множества возможных. В школе В. М. Аллахвердова было предложено несколько возможных вариантов, однако редко подчеркивалось, что это разные возможные версии работы механизма негативного выбора, которые требуют теоретической и эмпирической проработки.

На наш взгляд, будущим исследователям негативного выбора полезно придерживаться следующих пунктов: а) в каждом исследовании четко обозначать критерии того, что то или иное значение принимает «нейтральное», «позитивно выбранное» или «негативно выбранное значение»; б) при обнаружении противоречия в логике негативного выбора не скрывать его, а активно обсуждать разницу трактовок; в) не описывать любое повторное невоспроизведение через процесс негативного выбора без соответствующих теоретических обоснований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Агафонов А. Ю., Бурмистров С. Н., Сханов Р. А., Филиппова М. Г. Эффекты научения в условиях противоречивой обратной связи // Вестник Самарского государственного университета. 2013. № 8/1 (109). С. 288–296.

Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб.: Печатный двор, 1993.

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (экспериментальная психология. Т. 1). М.: Просвещение, 2000.

Аллахвердов В. М. Как сознание выбирает одно значение из многих возможных? // Петербургский психологический журнал. 2015. № 13. С. 1–13.

Аллахвердов В. М. Собр. соч.: В 7 т. Т. 7: Таинственная прелесть сознания. Беседы о вечных проблемах, или Приглашение к абсурду. СПб.: Владимир Даль, 2021.

Андриянова Н. В., Иванчей И. И. Влияние иррелевантных характеристик задачи на возникновение устойчивых ошибок // Уч. зап. Университета имени П. Ф. Лесгафта. 2015. № 4. С. 212–218.

Воскресенская Е. Ю. Эффекты последействия при решении однотипных мнемических задач. Когнитивная наука в Москве: новые исследования: Материалы конференции / Под ред. Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман, А. Я. Койфман. М., 2021. С. 108–112.

Иванова Н. А. Удивительные приключения устойчивых ошибок в процессе научения // Экспериментальная психология познания. Когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2006. С. 123–133.

Карпинская В. Ю., Филиппова М. Г., Андриянова Н. В. Решение задачи по поиску различий в иллюзорном контексте // Российский психологический журнал. 2023. № 20 (2). С. 122–136. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.8>

Карпов А. Д., Андриянова Н. В. Феномен устойчивых ошибок при решении когнитивных задач: описание и прогнозирование последействия негативного выбора // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 3. С. 98–104.

Костина Д. И., Аллахвердов В. М. Влияние осознания ранее не осознанного на последействие негативного выбора // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2016а. Т. 4. С. 102–108.

Костина Д. И., Аллахвердов В. М. Негативный прайминг-эффект как проявление последействия негативного выбора // Петербургский психологический журнал. 2016б. № 17. С. 69–103.

Кулиева А. К. Прогнозирование и контроль эффективности сенсомоторной деятельности при работе с иллюзией Дельбёфа // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2020. № 10 (2). С. 199–212. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2020.206>

Науменко О. В., Аллахвердов В. М., Гершкович В. А., Филиппова М. Г., Костина Д. И. Создание нового контекста как способ решения творческой задачи // Современные исследования интеллекта и творчества / Под ред. А. Л. Журавлева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2015. С. 66–77.

Пилатова О. И. Процесс осознания значения с позиций концепции позитивного и негативного выбора как способ разрешения некоторых противоречий в моделях, основанных на активационной гипотезе // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2022. Т. 42. С. 63–75. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.42.63>

Филиппова М. Г. Неосознаваемая двойственность изображений: экспериментальные проявления негативного выбора // Петербургский психологический журнал. 2016. № 16. С. 1–22.

Филиппова М. Г., Аллахвердов В. М. Конкретизация выбранного смысла в процессе восприятия двойственных изображений // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 2. С. 356–366. <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-2-356-366>

Andriyanova N., Allakhverdov V. Why Do We Step on the Same Rake? The Occurrence of Recurring Errors in the Learning Process // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2020. Vol. 17, no. 4. P. 791–802. URL: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2020-4-791-802>

Arbuthnott K. D. Inhibitory mechanisms in cognition: Phenomena and models // *Cahiers de Psychologie Cognitive / Current Psychology of Cognition*. 1995. Vol. 14, no. 1. P. 3–45.

Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency // *American Psychologist*. 1982. Vol. 37, no. 2. P. 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Chetverikov A., Filippova M. How to tell a wife from a hat: Affective feedback in perceptual categorization // *Acta Psychologica*. 2014. Vol. 151. P. 206–213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actpsy.2014.06.012>.

MacLeod C. M. The concept of inhibition in cognition // *Inhibition in cognition* / ed. by D. S. Gorfein, C. M. MacLeod. — Washington, DC: American Psychological Association, 2007. P. 3–23. DOI: <https://doi.org/10.1037/11587-001>.

Kuvaldina M. B. The Phenomenon of Nonconscious Negative Choice // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2010. Vol. 48, no. 3. P. 70–80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405480305>

Kuvaldina M., Chetverikov A., Odainic A., Filippova M., Andriyanova N. Implicit learning from one's mistakes: the negative choice aftereffect // *Implicit learning: 50 years on*. Routledge, 2019. P. 108–132. <https://doi.org/10.4324/9781315628905-5>

Luque D., Vadillo M. A., Gutiérrez-Cobo M. J., Le Pelley M. E. The blocking effect in associative learning involves learned biases in rapid attentional capture // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2018. Vol. 71, no. 2. P. 522–544. <https://doi.org/10.1080/17470218.2016.1262435>

Stajkovic A. D., Luthans F. Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 124, no. 2. P. 240–261. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.240>

Tal A., Bar M. The proactive brain and the fate of dead hypotheses // *Frontiers in Computational Neuroscience*. 2014. Vol. 8, Article 138.138. <https://doi.org/10.3389/fncom.2014.00138>

Tipper S. P. The negative priming effect: Inhibitory priming by ignored objects // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*. 1985. Vol. 37, no. 4. P. 571–590. <https://doi.org/10.1080/14640748508400920>

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ НА ОСНОВЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ

Впервые опубликовано: *Мамина Т. М.* Формирование сенсомоторной интеграции на основе познавательно-исследовательской активности // Петербургский психологический журнал. 2020. № 30. С. 77–105.

Аннотация. В статье рассматриваются основные теоретические аспекты развития сенсорной, моторной и когнитивной сферы ребенка. Анализируется влияние движения на развитие психики. Подробно разбирается метод развития сенсорной и моторной интеграции ребенка. Подробно описываются этапы формирования познавательно-исследовательской активности ребенка в искусственно созданной сенсорно-динамической среде. Разбираются и объясняются принципы сюжетно-ролевой игры как побуждающего фактора развития собственной познавательно-исследовательской активности ребенка. Приводятся результаты пилотажного исследования развития познавательно-исследовательской активности по методу сенсомоторной интеграции.

Ключевые слова: Сенсомоторная интеграция, познавательно-исследовательская активность, построение движения, сенсорное и моторное развитие.

ВВЕДЕНИЕ. ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ МЕТОДА СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Проблема развития, а также слаженной работы физических и психических процессов была и остается актуальной темой во многих научных и практических работах (Hernandez, 2015; Leisman, 2016; Фаликман, 2016 и т.д.). Так, например, в трудах наших отечественных психологов и физиологов подчеркивалась важность интегративной работы сенсорной и моторной системы (Бернштейн, 1991, 2012; Запорожец, 1986; Леонтьев, 1959; Веккер, 1998 и т.д.). Б. Г. Ананьев писал, что благодаря тактильной рецепции происходит организация двигательных реакций высокого уровня активности (направленные на соприкосновение с объектом, его удержание и захват) (Ананьев, 2001). И. М. Сеченов в своих работах подчеркивал важность единства ощущений и движений, такое единство всегда включено в ассоциацию ощущений в виде своих кинестетических эффектов (Ананьев, 2001). А. В. Запорожец посвятил свои исследования изучению фор-

мирования у детей дошкольного возраста различных типов двигательных навыков как модели овладения навыками, новыми видами поведения (Запорожец, 1986). Работы А. Н. Бернштейна наилучшим образом связали исследования в области физиологии и психологии (Бернштейн, 1991, 2012). Для психологов оказалось крайне важно, что Бернштейн строил именно физиологию активности, так как это выводило психологию из старинной ловушки Декарта, противопоставившего активной душе реактивную машину тела (Фаликман, 2016). А. Н. Бернштейн предложил уровневую теорию организации движений. Согласно этой теории наши движения не появляются одновременно, а имеют свою долгую историю развития в филогенезе и онтогенезе. Согласно его подходу движение направлено на решение каких-либо двигательных задач. Весь этот процесс происходит на различных уровнях, которые имеют свою иерархию, и характеризуется морфологической локализацией, ведущей афферентацией, специфическими свойствами движений. В зависимости от того, каким смыслом вы наделяете свою деятельность, движения будут отличаться. Например, берете вы в руку карандаш или расческу, чашку пустую или с горячим чаем и т.д. Для того чтобы осуществить такое элементарное движение, как хватание и удержание предмета, необходимо реализовать множество коррекций в ходе выполнения движения в соответствии с информацией, которая поступает о предмете захвата. Мы не можем отнестись к движению как элементарной функции жизнеобеспечения. Это сложный многофункциональный процесс, который тесно связан с психологическими процессами. Автоматическая обработка, происходящая на уровне органов чувств, не позволяет решать задачи познания окружающего мира. Уже на уровне сенсорной и моторной системы начинается работа с процессом смыслообразования или, другими словами, категоризации. Например, когда мы относим получаемые нами ощущения к той или иной категории: холодное — горячее, мягкое — твердое и т.д. Эти категории усложняются, и мы делаем эти различия уже не только на сенсорном, но и на познавательном уровне, наделяя предметы смыслами и значениями. Например, обозначая стул — стулом, кресло — креслом и т.д. Более того, мы можем использовать предметы не по прямому их назначению. Например, мама, играя с ребенком, может приложить банан к уху, изображая телефон, и т.д.

Исходя из этого важно отметить, что нарушения в двигательной сфере являются важным фактором наряду с нарушениями в интеллектуальной сфере и их важно учитывать при описании особенно-

стей ребенка. В большинстве современных работ было показано, что отсутствие должной двигательной активности приводит к нарушениям в познавательной сфере: детям сложно воспринимать категориальные различия, синтезировать и анализировать информацию (Hernandez, 2015; Leisman, 2016). В результате чего даже у нормально развивающегося ребенка начинает снижаться академическая успеваемость. Для того чтобы физическая активность помогала развитию познавательной активности, необходимо включить в эту активность категории и смыслы, задачи и цели. Неспособность ребенка к категоризации на сенсомоторном уровне приводит к тому, что ребенок в прямом смысле слова воспринимает вокруг себя неструктурированный хаос ощущений, с которым он не понимает как справиться.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ МЕТОДА СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Мы поставили перед собой цель разработать метод развития сенсорной и моторной интеграции ребенка на основе его собственной познавательно-исследовательской активности. Специально созданная среда и деятельность, в свою очередь, расширит круг представлений детей, организует их поведение, сформирует новые навыки, обогатит речь, будет стимулировать их психическое развитие. В методе используется подвесное оборудование в сенсорно-динамическом пространстве. Сенсорно-динамическое пространство — это искусственно созданная игровая среда, которая включает в себя снаряды и оборудование разных форм и текстуры. Обязательным условием такой среды является то, что все снаряды и оборудование можно подвесить разным способом, за разные точки крепления. Именно возможность подвешивать снаряды способствует обогащению сенсомоторной системы уже на самом элементарном уровне построения движений. Поиск равновесия и баланса приводит к избавлению от «мышечного мусора» (Вайзман, 1976), все внимание направлено на собственное тело. Неустойчивое положение тела приводит к изменениям напряжения мускулатуры, происходит выработка навыков удержания позы в покое и движении. При тренировке на подвесных снарядах усиливается регулировка мышечного тонуса, увеличивается порог вестибулярного аппарата (Вайзман, 1976), уменьшается количество падений. Все это способствует тому, что повышается уровень развития психофизических качеств, повышается степень сенсомоторного взаимодействия. Информация, которую мы получаем от нашей сенсорной системы в процессе тренировки, становится все более понятной для

нас (категоризуется), точность наших движений в ответ также повышается. Возможность не только стоять на снарядах, а также подлезать, перешагивать через них, спрыгивать, запрыгивать, толкать и отталкивать и т.д. запускает в работу все системы и процессы в организме.

Наш метод основан на сенсомоторной интеграции развития ребенка:

- ✓ развития человека как биологического организма (восприятие собственного тела, управление собственным организмом);
- ✓ развития адаптивных возможностей по отношению к физической среде (развитие восприятия пространства и времени);
- ✓ развития восприятия и переработки знаков и значений культурно-исторической среды, а также развития способности к генерированию новых решений относительно этой среды.

Под сенсомоторной интеграцией мы понимаем метод развития и построения смысловой структуры в потоке информации от органов чувств и в согласовании с двигательной активностью. Название нашего метода относительно схоже с классическим подходом Джин Айрес — сенсорная интеграция. Сенсорная интеграция по Джин Айрес — это «неврологический процесс, который организует ощущения как от собственного тела, так и ощущения, возникающие в результате внешних воздействий, и делает возможным использование тела в конкретной ситуации» (Айрес, 2019; Банди, 2018). Мы же исходим из того, что сенсомоторная интеграция — это психический процесс, основная деятельность психики — это познание (Аллахвердов, 2000), а основой познания является процесс категоризации.

В основе любого процесса всегда заложена активность. Без активности ни физических, ни психических процессов не будет. Активность появляется тогда, когда присутствует проблема. Если мы хотим кушать, мы начинаем искать еду и т.д. Так рождается ориентировочная деятельность, которая впоследствии переходит в познавательно-исследовательскую активность (Гальперин, 1999). Ориентировочная деятельность обеспечивает наши физиологические нужды, в то время как познавательно-исследовательская деятельность надситуативна, символична и работает порой с абстрактными категориями и понятиями. Без познавательно-исследовательской активности человек не может развиваться как истинно человеческое создание, он остается на уровне «адаптивного маугли».

Итак, сенсомоторная интеграция представляет собой комплексный метод с опорой на формирование и смысл действия. Как только сфор-

мирована первичная сенсорная и моторная база (соответствующая уровням А и В по Бернштейну), мы считаем необходимым подключение смысловых действий с объектами. Действия обязательно сопровождаются познавательной-исследовательской активностью и включают:

- познание через крупную моторику — формирование, развитие и тренировка органов чувств (различные формы, цвета, тактильные характеристики предметов, с которыми взаимодействует человек), опорно-двигательного аппарата (подвешенные, неустойчивые объекты), висцеральных (внутренних) органов через движение (качание, вращение), ритм;
- познание через мелкую моторику — лепка, кистевая и пальцевая гимнастика и тренажеры, упражнения на выполнение движений в заданном ритме;
- познание через речь и речевые инструкции, начиная с выполнения простых, односложных инструкций, повторения действий, сопровождающихся речью, повторение речи, ритмические высказывания, называние ощущений, действий, предметов с движением к самоинструкции и управлению своим поведением.

Цель метода: развить сенсорную и моторную интеграцию ребенка на основе его собственной познавательной-исследовательской активности.

Задачи:

- Научить видеть проблему.
- Сформировать умение выдвигать гипотезы и задавать вопросы.
- Развить психику ребенка на основе активизации ориентировочной деятельности.
- Развить способность генерирования новых движений в нестандартных ситуациях.
- Развить и улучшить психические процессы (восприятие, память, внимание, мышление, речь и т.д.).
- Развить и улучшить эмоционально-волевую сферу.
- Основная цель метода — развить у ребенка сенсомоторную интеграцию на основе его собственной познавательной-исследовательской активности. Ребенок выступает в роли исследователя. С чего начинает свою работу любой исследователь, ученый, экспериментатор и т.д.? Все верно, с проблемы.
- Любое исследование всегда начинается с проблемы.

Пассивное усвоение фиксирует знание в той форме и при таких условиях, в которых оно было приобретено. Такое знание не имеет возможности развиваться и использоваться в других обстоятельствах, с другим значением. Необходимым условием для физического и психического развития ребенка является создание проблемной среды. Такая среда побуждает к активности, к активности двигательной и мыслительной. Когда нет опыта взаимодействия с проблемной средой, не формируется видение проблем. Поэтому первой задачей мы поставили перед собой научить ребенка видеть проблему.

- Второе, что делает исследователь: выдвигает гипотезы, ставит перед собой задачи.

Увидеть проблему, почувствовать ее недостаточно, чтобы эта проблема получила свое решение. Необходимо уметь задавать вопросы и искать на них ответы. Поэтому второй задачей мы поставили перед собой научить ребенка выдвигать гипотезы, предполагать. Если сделать А, то получится В. Далее — как это проверить.

Мы считаем, что умение видеть и находить причинно-следственные связи, строить свои предположения о том, что нас окружает, очень важно для развития ребенка. Поэтому второй задачей мы поставили перед собой научить ребенка задавать вопросы, выдвигать гипотезы, строить свои предположения.

- После того как гипотезы выдвинуты, необходимо их проверить. Для этого нужно умело ориентироваться в том, что не только находится вокруг нас, но и в том, что происходит внутри каждого из нас. Поэтому третья задача — это развитие психики ребенка на основе активизации ориентировочной деятельности.

Психические процессы могут формироваться только в условиях ориентировочной деятельности. Что значит ориентироваться? Это означает разбираться в том, что тебя окружает. Определять что делать, как делать, куда двигаться и т.д. Ориентировочная деятельность появляется в проблемной среде. Проблемная среда побуждает ребенка к ориентировочной деятельности, через которую происходит развитие психики, и, как следствие, развивается способность использовать произвольно свои психические процессы.

Движение и познание тесно связаны. Эта связь остро обнаруживает себя, когда становится трудноразрешимой стоящая перед человеком двигательная задача или возникает совсем новая задача, необычная, неожиданная, требующая двигательной ловкости. Двигательная ловкость — это своего рода двигательная находчи-

вость, но сплошь и рядом эта простейшая форма находчивости постепенно перерастает в умственную находчивость, в изобретательность (Бернштейн, 1991).

Поэтому следующая задача, которую мы также перед собой ставим, — научить ребенка генерировать новые движения в нестандартных ситуациях. Научиться быть двигательно находчивым и ловким.

Для полноценного развития ребенку также необходимо развивать свою когнитивную сферу. Предполагать, находить решения, анализировать и синтезировать информацию. Находить сходства и различия, уметь не только слушать, но и слышать, не только видеть, но и замечать, быть наблюдательным.

- Исходя из этого мы считаем важным наряду с двигательной сферой развивать и когнитивную сферу.

Человек обладает эмоциями, все произвольные движения и произвольность в когнитивных процессах строятся на воле и подкрепляются эмоциями.

- Поэтому одной из следующих задач мы ставим перед собой способствовать развитию эмоциональной подвижности. Она является подкрепляющей и закрепляющей для развития произвольно-исследовательской активности, а также необходима каждому ребенку для принятия себя и выстраивания конструктивных отношений с другими.

Все занятия по методу сенсомоторной интеграции проводились в форме сюжетно-ролевой игры в сенсорно-динамическом пространстве, включая подвесное оборудование. Ниже перечислены важные черты игровой деятельности, которые необходимо соблюдать при написании сюжета занятия:

- правила и предписания, которые более или менее жестко направляют действия ребенка (упрощенный мир игр позволяет познать и понять структуру, а также причинно-следственные взаимосвязи происходящего);
- моделирование реальности (пробуждают любопытство, готовность к риску, создают ситуацию испытания, дарят радость открытий);
- гарантии безопасности для ребенка, которые дают возможность экспериментировать с собой или другими (можно более эффективно и с относительно малым риском обучиться новым способам поведения и проверить на практике свои идеи).

Игра очень важна в жизни ребенка, так как позволяет отрабатывать поведение в определенных жизненных ситуациях, способствует формированию произвольности в поведении. Игра позволяет ребенка научить использовать стимулы-средства (т.е. те предметы, которые в реальной жизни предназначены для других действий. Например, кубик — мыло, бревно — лошадка и т.д.). Игра способствует обогащению эмоционального опыта, аккумулирует его и развивает, воссоздавая и уточняя разнообразные человеческие чувства и переживания.

Сюжетно-ролевая игра должна включать в себя:

1. Целевой компонент.

Искусственно создается проблемная среда за счет разнообразного подвеса снарядов в сенсорно-динамическом пространстве, а также выстраивания определенных двигательных и когнитивных задач, которые необходимо решить ребенку.

2. Потребностно-мотивационный компонент.

Любая игровая деятельность переходит из подражательной в глубоко мотивированную деятельность. Дети, которые не имеют опыта игровой деятельности, как правило, не иницируют ее первыми. Взрослый сам задает игровую деятельность, активно подключая необходимые для этого стимулы-средства (например, прикладывает банан к уху и изображает телефонный разговор). Постепенно ребенок начнет вовлекаться в игру и со временем начнет сам придумывать сюжеты игровой деятельности.

3. Содержательный компонент.

Для того чтобы ребенок включился в игру, ему необходимо погрузиться в сюжет, историю игровой деятельности. В игре сюжет и история всегда носят фантазийный характер. Мы рекомендуем использовать различные сказочные сюжеты. Это важно с точки зрения психологической безопасности. Сказка — это тот мир фантазий, где добро побеждает зло, главный герой всегда выигрывает и всегда есть помощник, который в любой трудной ситуации придет на помощь. В сказке всегда присутствуют герой (ребенок), антагонист (тот, кто создал проблему), то необходимое, что нужно раздобыть или спасти, а также помощник, который при необходимости придет на помощь (волшебный клубок, Баба-яга и т.д.).

4. Операционный компонент.

Во время игры происходит освоение игровыми действиями посредством овладения игровыми операциями. Сюжет игры задает цель. В результате отдельные, конкретные движения, мыслительные процессы приобретают единую и целостную картину. За счет этого дей-

ствия и мысли становятся согласованными и приобретают смысл. Ребенок не просто так двигается или запоминает ту или иную информацию, он делает это осмысленно, с пониманием, для чего и зачем.

Через активное использование предметов в игровой ситуации ребенок научается переводить эти предметы в образы. Через такое взаимодействие развивается воображение и фантазия.

5. Результативный компонент.

Игра всегда способствует получению положительных эмоций. Через безопасное проигрывание жизненных ситуаций в искусственной среде ребенок может переносить полученный опыт в реальную жизнь.

Как правило, содержанием детских игр является жизнь, деятельность и отношения людей. Чтобы отражать их в игре, ребенок должен иметь необходимые знания об этом. Как известно, дошкольники с наличием дефекта, диагноза самостоятельно этими знаниями овладеть не в состоянии, поэтому в процессе обучения необходимо проводить целенаправленную работу по обогащению жизненного опыта детей, формированию у них умения использовать имеющиеся знания в разных жизненных ситуациях.

В основе всех действий заложена познавательная-исследовательская активность. В соответствии с этим выстраивается алгоритм построения всех занятий. Именно поэтапное формирование познавательной и двигательной активности способствует качественной организации хода обучения и обеспечивает высокий результат.

Алгоритм построения занятия включал в себя следующие этапы:

1. Адаптация. Игры и упражнения, направленные на мобилизацию внимания, подготовку учащегося к предстоящим нагрузкам, поддержание положительного эмоционального настроя.
2. Практика. Включает в себя игры и упражнения, направленные на решение специальных задач. Первоначально все игры построены на простых сюжетах, двигательные и когнитивные задачи имеют одно решение. В некоторых случаях допускается показ как педагогом, так и по возможности самим учеником движений, с четким проговариванием всех элементов. Постепенно среда и задачи усложняются. Когда ребенок освоил основные двигательные навыки, приобрел навык ориентировочной деятельности, переходим к третьему этапу — закрепление.
3. Закрепление. На этом этапе ребенок включается в сложный игровой сюжет, включающий несколько решений когнитивной или двигательной задачи, вызывающие разнообразные,

связанные между собой действия. Итогом данного этапа является возможность ребенком самому создавать сюжеты игры и стимулы-средства.

Очень важно, чтобы ведущий группы не просто «наивно» применял на практике сюжетно-ролевые игры. Он обязательно должен быть знаком с их теоретической концепцией для контроля своей деятельности и обсуждения ее с ребенком или с коллегами.

Все занятия вне зависимости от этапа были построены по единой структуре:

1. Знакомство / приветствие.
2. Вводный этап.
 - Ведущий информирует о цели занятия (проблема).
 - Рассказывает историю, сюжет, сказку.
 - Осуществляет переход из реального мира в мир сказки с помощью стимулов-средств (залезают под плед или одеяло, надевают шапку-портал и т.д.).
3. Разминка (пятиминутная физическая зарядка).
4. Основной этап развивающего занятия.
 - Практическое освоение заданий.
 - Решение двигательных и когнитивных задач.
5. Заключительный этап развивающего занятия (подведение итогов).
 - В конце каждого развивающего занятия проводится сбор обратной связи в форме совместного подведения итогов и результатов проделанной работы.
6. Завершение занятия.
 - Ребенок получает поощрительный приз в виде медали, «волшебного» предмета и т.д.
 - Ребенок получает домашнее задание.

Этап «Адаптация»

Этап предварительного ознакомления со снарядами и средой сенсорно-динамического пространства.

Цель этапа «Адаптация»: наладить отношения с ребенком, создать атмосферу безопасного пространства, познакомить со снарядами и средой сенсорно-динамического пространства.

Задачи:

- установить контакт с ребенком;
- познакомить ребенка со снарядами и средой сенсорно-динамического пространства;
- сформировать чувство безопасной среды и пространства.
- Ребенок отвечает для себя на такие вопросы:
 - «Где Я?»
 - «Что Я могу делать?»
 - «Как Я могу двигаться?»

На этом этапе основную роль в качестве организации активности выполняют стимулы-средства: клубок ниток, стрелки-указатели, карта-план. Именно эти стимулы-средства будут организовывать двигательную активность ребенка. Например, ребенку в соответствии с сюжетом необходимо наматывать нитку на катушку. Нитка намотана на снаряды. То, как проходит нитка вокруг и около снарядов, будет организовывать движения ребенка. Если нитка проходит под снарядом, то ребенку необходимо пролезть под снарядом (свобода пролезания под снарядом задается высотой подвеса), если нитка — над снарядом, значит, ребенку необходимо перешагнуть через снаряд и т.д.

На этом этапе ведущий может давать конкретные словесные инструкции по использованию оборудования, а также использовать подсказки в виде наглядного показа выполняемых действий с оборудованием.

Порядок выполнения:

1. Ребенку озвучивают цель сюжетно-ролевой игры, а также правила (что можно и что нельзя?). Правила задаются способом взаимодействия со стимулом-средством.
2. Ребенка просят озвучить то, что он должен сделать.
3. Если ребенок не воспринимает словесную инструкцию на слух, необходимо осуществить с ребенком «пассивные» движения, т.е. проделать вместе с ребенком необходимые движения. Каждый раз, когда вы с ребенком осуществляете те или иные движения, вы громко и четко их озвучиваете. Называете вслух и движения, и действия, подбадривая и мотивируя ребенка.

Организация снарядов и сенсорно-динамической среды: оборудование лежит на полу или висит невысоко, относительно рядом друг с другом. Среда и стимулы-средства задают выполнение конкретных движений.

Двигательные и когнитивные задачи: двигательные и когнитивные задачи легкорешаемы, задаются правилами использования стимулов-средств.

Первый этап обучения «Адаптация» делится на две части:

- 1) около снарядов;
- 2) на снарядах.

1-я часть. Около снарядов.

Сенсорно-динамическая среда и снаряды: снаряды лежат на полу либо подвешены невысоко от пола.

Двигательные задачи: ребенок находится около снарядов.

Ребенок осваивает такие движения, как: обойти снаряд, перешагнуть или перепрыгнуть через снаряд, подлезть под снаряд, пролезть под снарядом, толкнуть или притянуть снаряд, вращать снаряды.

На этом этапе основная цель — познакомить ребенка со снарядами и сенсорно-динамической средой, выстроить с ним доверительные отношения, создать психологически безопасную среду.

Когнитивные задачи: ребенок использует стимулы-средства (план-карта, стрелки на полу).

2-я часть. На снарядах.

Сенсорно-динамическая среда и снаряды: снаряды висят невысоко, относительно рядом друг с другом. Двигательные задачи: ребенок находится на снарядах в сенсорно-динамической среде.

Ребенок осваивает такие движения на снарядах, как: стоять, сидеть, лежать на снаряде, запрыгнуть на снаряд, спрыгнуть со снаряда, раскачаться на снаряде: стоя, лежа, сидя, на четвереньках, залезть на снаряд, слезть со снаряда, вращаться на снаряде: стоя, лежа, сидя, на четвереньках

Когнитивные задачи: ребенок следует четким инструкциям ведущего, а также использует стимулы-средства для прохождения заданных маршрутов.

Этап «Практика»

Этап практического овладения различными двигательными навыками и развития познавательной-исследовательской деятельности.

Для полноценного развития ребенок должен воспринимать свое тело, физическую и культурно-историческую среду. Осваивать свое тело мы можем через движение.

Цель: развить основные двигательные навыки, когнитивные процессы.

Задачи:

- создать проблемную среду, которая будет способствовать формированию и образованию ориентировочной деятельности;
- создать проблемную среду, в которой ребенок будет генерировать движения на: статическую и динамическую координацию, скорость движений, одновременность движений, двигательную память.

На этом этапе ведущий с помощью словесных инструкций способствует формированию и образованию психологической ориентировки. Ведущий не дает готовые решения выполняемых заданий. Специальным образом организованная проблемная среда, условия двигательных и когнитивных задач способствуют поиску решения.

Ребенок отвечает для себя на такие вопросы:

1. «Как Я могу еще двигаться?»
2. «Что и как мне поможет решить двигательную и когнитивную задачу?»

Организация снарядов и сенсорно-динамической среды: линейный маршрут средней сложности, оборудование лежит на полу или подвешено невысоко от пола, снаряды находятся рядом друг с другом.

Линейность маршрута означает то, что ребенок начинает проигрывать сюжет с определенной точки в сенсорно-динамическом пространстве и заканчивает в противоположной. Он постепенно переходит с одного снаряда на другой. Выстраивается образная линия маршрута, где каждый снаряд имеет свое значение, переходить с одного снаряда на другой возможно, только выполнив задание на предыдущем.

Двигательные задачи: используются двигательные задачи на статическое равновесие, двигательную координацию движений, мышечную силу, скорость движений, двигательную память, одновременность движений.

Решение двигательных задач строится по следующему принципу: ребенку дается словесная инструкция на выполнение того или иного задания. Подвес снарядов, а также формулировка задания побуждают ребенка выполнить конкретное движение. Иногда, ввиду двигательной пассивности или моторного дефекта, когда наблюдаются проблемы с проприоцептивной и зрительной афферентацией, ребенок не может выполнить ту или иную двигательную задачу, воспринимая инструкцию только на слух. В этом случае движения формируются в первую очередь по подражанию, порой через пассивные движения. Ведущий вме-

сте с ребенком, буквально обхватив части тела своими руками, выполняет с ним те или иные движения, следуя заданию. Важным моментом здесь является проговаривание тех движений, которые вы выполняете. Например: «Мы согнули ножки, спинку и пролезли под бревном». После пассивных движений можно переходить к движениям на подражание. Ведущий показывает как, ребенок повторяет. После того как ребенок освоил движения на подражание, осуществляется переход к инструкции на слух. Необходимо постоянно мотивировать ребенка на проговаривание всех движений, которые он осуществляет. Вместе с ребенком называйте те части тела, которые он использует в движении.

В первой части второго этапа большая роль принадлежит заданиям на поддержание мышц и тонуса. Двигательные задачи строятся за счет выработки навыков удержания определенной позы в покое и в движении, делается упор на развитие статической выносливости, равновесия, способности удержать позу после сбивающего воздействия (кружения). Упражнения на развитие равновесия более чем другие связаны с эмоциональным состоянием, чувством страха, тревоги, боязни. Поэтому тренировка в этих упражнениях не только освобождает детей от излишней мышечной «закрепощенности», делая их движения свободными, но и воспитывает уверенность, способность подавлять страх высоты, увеличивает порог раздражения вестибулярного аппарата.

Ходьба по снаряду с одновременными движениями рук, с песней или проговариванием текста (стихи, таблица умножения) будет характеризовать уже высокий уровень развития психофизических качеств у детей, высокую степень взаимодействия между движениями и речью.

Также большое внимание на наших занятиях мы уделяем развитию гибкости, укреплению мышц туловища. Разнообразные задания на обхождение, перешагивание, пролезание, перелезание и подлезание через препятствия. Подобные упражнения способствуют образованию необходимого мышечного напряжения, что, в свою очередь, совершенствует проприоцептивную афферентацию. Для того чтобы проверить правильность мышечного напряжения, можно использовать упражнения на равновесие на высоте с уменьшенной опорой. Неустойчивое положение тела ведет к изменениям напряжения мускулатуры, мышечному «мусору». Подобные упражнения хорошо сопровождать пропеванием различных песен или проговариванием стихов. Звуковое сопровождение будет характеризовать мышечное состояние ребенка, его самообладание и контроль над движениями.

Для развития временных параметров движения в занятиях используются музыкально-ритмические задания. Музыкальный

ритм очень важен, так как изменяет деятельность нервной системы, вызывает рефлекторное усвоение ритма, растормаживает моторные центры, создает бодрое, радостное настроение, воспитывает активное внимание и торможение. Занятия с включением различных ритмов позволяют точно дозировать раздражение по силе и длительно-сти, упорядочивается темп движений, которые легко увязываются с характером музыки. Улучшаются психические процессы: запоминание, автоматизация двигательных актов, сокращается число побочных ответов. На занятиях ребенок обучается передавать хлопками ритм музыкального отрывка. Часто используется чередование внезапных изменений ритмов, так как это требует от занимающегося правильного ощущения и оценки услышанного. Можно начинать с ритмического раскачивания снарядов, задавать чередование ритмов. Чередование внезапных изменений ритмов требует от ребенка правильного ощущения сигналов, получаемых от собственного тела. Важно в этих упражнениях не совершенствовать и автоматизировать движения под ритм, а стимулировать ребенка к быстрому выполнению неожиданных заданий. Если ловкость, т.е. точность координации и быстроты реакции, достигла достаточного уровня развития, то сравнительно легко можно переключиться на другой ритмический рисунок.

Развитие пространственных параметров движения. Развитие пространственного поля будет обеспечивать силу движений, быстроту и их точность. Упражнения на пролезание под снарядами, перемещение внутри снарядов, игры с мячом. Включение таких игр, как «Кошки-мышки», «Жмурки», в сенсорно-динамическом пространстве также способствует развитию пространственных параметров движения.

Развитие предметных действий. Для развития предметных действий мы включаем упражнения и задания с опорой на память для решения двигательных задач. Обязательно используются задания, в которых необходимо четко выполнять правила, с осознанием, припоминанием, пересказом содержания. Ребенок не только двигается, но и решает в движении различные когнитивные задачи. Например, ребенку необходимо в сюжете игры собрать определенного цвета предметы. Достать до этих предметов он может, только используя снаряд, который подвешен определенным образом. В игровой ситуации ребенку озвучивается история, в которой ребенок находится на противоположном берегу быстрой реки от этих предметов (по сюжету игры — это яблоки разного цвета). Переплыть через реку он не может, но может использовать подвешенный снаряд как лиану. Для

этого ребенку нужно лечь на живот на снаряд, раскачаться и достать до определенного предмета, взять его. В данном примере важно подчеркнуть то, что ребенок не просто тренирует селективное внимание, а делает это в живой, хоть и сказочной, ситуации. Осуществляет познание через движение.

Развитие речедвигательной координации. При мышечной скованности ребенок не может свободно говорить и тем более петь. Следовательно, когда упражнения сопровождают речь или пением, снимаются мышечные перенапряжения, скованность движений. Осмысленное произнесение текста, стихов настолько загружает сознание, что движения начинают выполняться полуавтоматически, становятся пластичными. Устанавливается логическая связь между речевой деятельностью и скелетной мускулатурой. Дальнейшее совершенствование речедвигательной координации заключается в воспроизведении различных темпов-ритмов.

Занятия проводим в форме сюжетно-ролевой игры. Но для этих детей игра будет выступать как фон. Основную деятельность выполняет педагог, показывая через пассивные действия и через подражание ребенку то, что нужно делать. Педагог делает вместе с ребенком.

Если смысловой уровень сохранен, то все занятие выстраивается через организацию сюжетно-ролевой игры. И именно игра задает движение и познание.

Второй этап обучения, «Практика», делится на две части.

1-я часть. Организация снарядов и сенсорно-динамической среды:

1. Линейный маршрут (начало в одном месте, окончание в другом).
2. Среда имеет четкую последовательную структуру.
3. Осуществляется проработка движений на каждом оборудовании, включенном в сценарий, в четко организованной последовательности.
4. Двигательная или когнитивная задача имеет одно решение.
5. Ограничения в движениях накладывает только задача. Именно задача организует необходимую двигательную активность (например, необходимо перейти через болото, по полу идти нельзя, можно только прыгать по кочкам (листы бумаги на полу) или необходимо перейти с одного снаряда на другой, снаряды висят друг рядом с другом, на пол наступать нельзя).

2-я часть. Организация снарядов и сенсорно-динамической среды:

1. Линейный маршрут (начало в одном месте, окончание в другом).
2. Маршрут средней сложности (снаряды висят на средней высоте либо высоко от пола, усложняется способ подвеса (увеличивается динамика снаряда в пространстве)).
3. Имеет четкую последовательную структуру.
4. Осуществляется проработка движений на каждом оборудовании.
5. Двигательная или когнитивная задача имеет два и более решения.
6. Ограничения накладывает задача и среда (например, необходимо перейти с одного снаряда на другой, снаряды висят далеко друг от друга, на пол наступать нельзя. Решение: раскататься или использовать другой предмет для переправы, например Мега- мяч).

Этап «Закрепление»

Этап совершенствования, закрепления полученных знаний и умений.

Цель: закрепить полученные знания и умения.

Задачи:

- создать нелинейную проблемную среду, которая будет способствовать активному освоению пространства с выбором множества решений;
- создать условия, в которых ребенок сам конструирует, придумывает и проходит маршрут.

Организация снарядов и сенсорно-динамической среды:

1. Сложная организация маршрута (снаряды подвешены высоко от пола, между снарядами большое расстояние, соотношение снарядов имеет сложную структуру).
2. Нелинейный маршрут (нет четкого начала и конца маршрута, двигаться можно в любом направлении).
3. Решение задачи задает среда, а не условия задачи.

Двигательные задачи: создаются проблемные ситуации (повышенной сложности), в которых решение когнитивных и двигательных задач требует познавательной активности.

Третий этап состоит из двух частей.

1-я часть. Ведущий не вмешивается в процесс поиска ребенком способов решений двигательных и когнитивных задач, иногда с помощью ассоциативных подсказок он может направлять ребенка на поиск решения.

Ребенок отвечает для себя на вопросы:

1. «Как и что Я могу изменить в своих движениях?»
2. «Как и что Я могу изменить в окружающем меня пространстве?»

Организация снарядов и сенсорно-динамической среды: нелинейный маршрут (нет четкого начала и конца маршрута, двигаться можно в любом направлении).

2-я часть. Основная задача — создать условия, в которых ребенок сам конструирует, придумывает и проходит маршрут.

На этом этапе ведущий выполняет сопровождающую роль, всем процессом руководит ребенок.

Ребенок отвечает для себя на такие вопросы:

1. «Как Я могу создать?»
2. «Что мне поможет создать?»

Организация снарядов и сенсорно-динамической среды:

1. Ребенок придумывает сам расстановку снарядов, сам организует среду.
2. Придумывает сюжет и задания в готовом маршруте, может менять подвес оборудования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ ПО МЕТОДУ СЕНСОМОТОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Метод

Дизайн и процедура

Использовался многофакторный внутригрупповой квазиэкспериментальный план для одной рандомизированной группы с повтор-

ными измерениями. В пилотажном исследовании приняли участие 10 человек (8 мальчиков и 2 девочки), м/ж от 5 до 6 лет.

Исследование состояло из трех этапов. На первом и третьем этапе ребенок проходил диагностическое исследование, которое включало в себя прохождение теста на моторную одаренность Н. И. Озерецкого, тест Бурдона (корректирующая проба), а также на каждом занятии педагогом заполнялась карта наблюдений для того, чтобы отслеживать динамику развития познавательно-исследовательской активности ребенка. На втором этапе ребенок проходил 24 занятия по методу сенсомоторной интеграции в сенсорно-динамическом пространстве, который включал в себя этапы «Адаптация» (4 занятия), «Практика» (10 занятий), «Заключение» (10 занятий). Подробное описание алгоритма проведения занятий, этапов прохождения метода вы можете прочесть в вышеизложенном материале.

Предполагалось, что занятия по методу сенсомоторной интеграции в сенсорно-динамическом пространстве будут способствовать развитию собственной познавательно-исследовательской активности, улучшать статическую и динамическую координацию ребенка, повысят моторную память, будут способствовать развитию одновременности движений, улучшат продуктивность внимания.

Результаты. Было показано, что после прохождения курса занятий по методу сенсомоторной интеграции в сенсорно-динамическом пространстве у детей значительно улучшилась статическая и динамическая координация. Улучшилось время выполнения заданий, уменьшилось количество ошибок (ANOVA, $p < 0,04$). По остальным параметрам, таким как одновременность движений, моторная память, а также по тесту корректирующей пробы статистически значимых различий не было обнаружено. Карта наблюдений, которую заполнял педагог на каждом занятии, показала успешную динамику развития собственной познавательно-исследовательской активности от занятия к занятию. Дети стали проявлять инициативу, задавать вопросы, придумывать новые правила игр. Родителями детей было отмечено, что дети стали более усидчивыми, стали не только слушать, но и слышать то, что им говорят, увеличилось время самостоятельных игр дома. Мы считаем, всему этому способствовало, с одной стороны, чувство безопасного пространства. Ребенок увидел и почувствовал на себе, что с движениями можно экспериментировать и это не страшно. Также условия игры, сюжета, использование различных побуждающих средств мотивировали ребенка преодолевать трудности и искать новые способы решения задач.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Мы понимаем, что количество детей, принявших участие в пилотажном исследовании, недостаточно для того, чтобы сделать какие-либо выводы об эффективности проведенного метода. Нами предложены принципы и алгоритм проведения занятий в искусственно созданном сенсорно-динамическом пространстве. Было показано, что формирование высших психических функций (мы обозначили это как познавательно-исследовательская активность) представляет собой развернутую форму предметной деятельности, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы. Затем эта деятельность «свертывается» (определение Л. С. Выготского), приобретает характер автоматизированных умственных действий. Преобразование предметов, наделение их смыслом, наделение всей деятельности смыслом улучшило движения и помогло перенести этот навык в жизнь.

Формированию, развитию и улучшению работы сенсомоторной интеграции способствует активность. Первоначально она носит ориентировочный характер, приобретая впоследствии познавательное и исследовательское побуждение. В нашем методе мы не просто стимулируем сенсорную или активируем моторную систему ребенка. Мы способствуем тому, чтобы ребенок сам генерировал новые ощущения, движения, формировал их категории, наделял смыслом.

Структура наших занятий включала проработку не только различного рода ощущений и движений, но и познавательной сферы. Так, начиная работать с сенсомоторными образами, впоследствии ребенок обогащал их категориями — словами. Подвесное оборудование способствовало яркому наполнению ощущений и образов. В монотонном потоке информации часть этой информации не улавливается или вовсе не воспринимается. Для того чтобы информация воспринималась, осознавалась, запоминалась, она должна меняться (Мамина, 2012, 2014). Поиск равновесия и баланса способствует тому, что наше тело вынуждено получать осознанные ощущения. Ребенок от занятия к занятию пристраивает собственную смысловую структуру и делает это благодаря собственной познавательно-исследовательской активности. Этому способствует игра, специальным образом организованная в сенсорно-динамическом пространстве.

Мы планируем продолжить исследование для выявления деталей развития сенсорной, моторной и когнитивной сфер.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития. 5-е изд. М.: Теревинф, 2019.

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. СПб.: ДНК, 2000.

Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер, 2001.

Банди А., Лейн Ш., Мюррей Э. Сенсорная интеграция: теория и практика. 2-е изд. М.: Теревинф, 2018.

Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. М.: Физкультура и спорт, 1991.

Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность. М.: Книга по требованию, 2012. .

Вайзман Н. П. Психомоторика детей-олигофренов. М.: Педагогика, 1976. .

Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. .

Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998.

Гальперин П. Я. Введение в психологию. Р.-н/Д.: Феникс, 1999. .

Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.

Гиппенрейтер Ю. Б. Деятельность и внимание, А. Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А. В. Запорожца и др. М.: МГУ, 1983. С. 165–177.

Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций. М.: Изд-во Московского ун-та, 1988. .

Гуревич М. О., Озерецкий Н. И. Психомоторика. Ч. 1–2. М.; Л.: Гос. медицинское изд-во, 1930. .

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. II: Развитие произвольных движений. М.: Педагогика, 1986.

Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. .

Мамина Т. М. Принципиальная многозначность информации // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. Вып. 2. С. 5–17.

Мамина Т. М. Роль неактуализированных значений слова в процессе смыслообразования // Современная наука: тенденции развития: Сборник научных статей. Т. I. Краснодар: Науч.-изд. центр «Априори», 2012. С. 85–89.

Озерецкий Н. И. Исследование моторной одаренности. М.: Власть труда, 1929. .

Озерецкий Н. И. Метод массовой оценки моторики у детей и подростков. М.; Л.: Гос. медицинское изд-во, 1929.

Озерецкий Н. И. Моторная одаренность / Центральный институт труда. М.: Орга-Библиотека, 1924.

Оклендер В. Скрытые сокровища. Путеводитель по внутреннему миру ребенка. М.: Когито-Центр, 2014.

Оклендер В. Окна в мир ребенка. М.: Независимая фирма «Класс», 2015.

Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Питер, 2016.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008.

Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; под ред. А. Д. Кошелевой. М.: Просвещение, 1985.

Фаликман М. В., Печенкова Е. В. Принципы физиологии активности Н. А. Бернштейна в психологии восприятия и внимания: проблемы и перспективы // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 4. С. 48–66.

Ясюкова Л. А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник СПбГУ. Серия 12. 2010. Вып. 3. С. 385–394.

Erickson K., Hillman C., Kramer A. Physical activity, brain, and cognition // Current Opinion in Behavioral Sciences. 2015. Vol. 4. P. 27–32.

Davis et al. Exercise Improves Executive Function and Achievement and Alters Brain Activation in Overweight Children: A Randomized Controlled Trial // Health Psychol. 2011. Vol. 30, no. 1. P. 91–98.

Donnelly J. E. et al. Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children // Preventive Medicine. 2009. Vol. 49, no. 4. P. 336–341.

Donnelly J. E., Lambourne K. Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement // Preventive Medicine. 2011. Vol. 52. P. 36–42.

Hernandez A. M., Caçola P. Motor proficiency predicts cognitive ability in four-year-olds // European Early Childhood Education Research Journal. 2015. Vol. 23, no. 4. P. 573–584.

Kamijo K. Pontifex M. B., O'Leary K. C., Scudder M. R., Wu C. T., Castelli D. M., Hillman C. H. The effects of an afterschool physical activity program on working memory in preadolescent children // Developmental Science. 2011. Vol. 14, no. 5. P. 1046–1058.

Leisman G., Moustafa A. A., Shafir T. Thinking, Walking, Talking: Integratory Motor and Cognitive Brain Function // Front Public Health. 2016. Vol. 4. Article 94. DOI: 10.3389/fpubh.2016.00094.

ПРОЯВЛЕНИЕ КОГНИТИВНОГО БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО ПРИ ЗАПОМИНАНИИ И УЗНАВАНИИ ИНВЕРТИРОВАННЫХ СЛОВ

Впервые опубликовано: *Банщиков А. В.* Проявление когнитивного бессознательного при запоминании и узнавании инвертированных слов

// Современная наука: актуальные проблемы теории и практики.

Серия: Познание. 2023. № 3. С. 47–53. DOI 10.37882/2500-3682.2023.03.02

Аннотация. Настоящая работа затрагивает широкий спектр тем из когнитивной психологии: прайминг-эффект, решение анаграмм, имплицитное научение и мн. др., но все это объединяется под обобщающей научной категорией «когнитивного бессознательного». С XIX столетия с завидной регулярностью обнаруживаются все новые и новые факты существования бессознательного ума. Научное описание бессознательных процессов значимо отличает когнитивную психологию от мифологической конструкции психоанализа. В настоящей работе анализируются исследования логики работы когнитивного бессознательного и на основе сформированных теоретических положений выдвигается гипотеза, что наша психика способна решать простые анаграммы-инверсии. Таким образом, предпринимается попытка зафиксировать новый психологический феномен. Предполагается, что когнитивное бессознательное будет значимо различать инвертированные слова от бессмысленного набора букв, которые тем не менее сформированы по аналогичным формальным правилам, что и инверсии. Испытуемым ($N = 60$) на высокой скорости последовательно предъявляется ряд стимулов, состоящий из 9 инвертированных слов и 9 псевдослов. Затем испытуемым предлагается узнать ранее продемонстрированные (релевантные) стимулы, к которым во время демонстрации прибавляется 18 стимулов-дистракторов. Дистракторы также являются псевдословами, но ранее не предъявлялись. Мы ожидали, что респонденты будут узнавать инвертированные слова чаще и быстрее, нежели другие виды стимулов. Полученные данные были статистически обработаны при помощи критерия Фридмана и критерия Т-Уилкоксона. Конечный результат ввиду проведенных множественных сравнений был подвержен поправке Бонферрони, дабы исключить вероятность получения случайных результатов (артефактов). Выяснилось, что респонденты весьма успешно опознавали релевантные слова и, как мы и ожидали, слова-инверсии узнавались чаще, пускай статистически незначимо. Однако значимый результат был получен при сравнении средней скорости узнавания: инвертированные слова узнавали значимо быстрее, нежели псевдослова. Согласно поправке Бонферрони данный результат является не только статистически значимым, но и достоверным. Тем самым делается вывод, что, вероятно, когнитивное бессознательное, по пока не ясным причинам, способно воспринимать слова, написанные в обратном порядке.

Ключевые слова: когнитивная психология, психология сознания, когнитивное бессознательное, сознание, бессознательное, экспериментальная психология.

Многие когнитивные процессы осваиваются человеком вопреки позиции нативизма, прижизненно, и значительную роль в формировании правил, по которым будет работать когнитивная система, играет воспитывающая нас культура (Нисбетт, 2011; Фаликман, 2014; Polk, 1998). Как правило, в западноевропейской культуре принято читать слева направо. Понятно, что сознательно представители западноевропейской культуры читают сообразно. Более того, процесс чтения настолько автоматизирован, что обработка написанного текста происходит даже тогда, когда предъявляют его подпорогово (Marcel, 1983, 1980). Однако будет ли обрабатываться семантическая информация, написанная атипичным для западноевропейской культуры способом, а именно справа налево?

Проверку на бессознательное чтение справа налево провел В. М. Аллахвердов совместно с Л. Е. Осиповым (Аллахвердов, 1993). Испытуемые «как можно скорее» зачитывают список слов, которые при обратном прочтении образуют другое осмысленное слово (топор — ропот, ворон — норов, скелет — телекс, оселок — колесо). Данный тип стимула можно назвать многозначным, и экспериментальная задача состоит в том, чтобы узнать, считываются ли бессознательным оба значения или только одно — написанное типичным для нашей культуры образом.

Стимулы зачитывались 25 раз в произвольном порядке. Каждый испытуемый выполнял контрольную пробу — аналогичное задание, но со словами, которые в обратном прочтении ничего осмысленного не дают. В результате каждый из контрольных списков читался значительно быстрее, чем экспериментальный. Значит сознание считывает второе значение стимула, но, приняв решение его не осознавать, в последующем тормозит его сознательное прочтение. Обнаруженное торможение связывают с эффектом последствия негативного выбора — то, что единожды было неосознанно, имеет тенденцию не осознаваться в дальнейшем.

Приведем несколько примеров эффекта последствия негативного выбора, когда сознание сталкивается с многозначным стимулом: Н. В. Морощкина и Е. И. Павлючик обнаружили, что при решении шестибуквенных круговых анаграмм, где была пропущена одна буква, если демонстрируемые буквы легко образуют слово, то это

тормозит решение основной задачи (Морошкина, Павлючик, 2021). Тормозящее влияние семантической составляющей также обнаружил Д. Козлов: для решения пятибуквенных анаграмм, внутри которых были «спрятаны» слова (последовательность из трех букв внутри анаграммы образовывала осмысленное слово), требовалось значимо больше времени (Kozlov, Petseva, 2019). Получается, что ранее обнаруженная семантическая составляющая препятствует осознанию прочих вариантов. А. П. Крюкова с коллегами утверждают, что «при восприятии семантически неопределенного стимула актуализируются сразу все значения, но в разной степени, что отражается на дальнейшей когнитивной активности» (Крюкова, Агафонов, Козлов, Шилов, 2017. С. 160). Иными словами, бессознательно считываются сразу все возможные значения, но единовременно осознается только одно.

Получается, что когнитивный механизм специально тормозит или игнорирует конкурирующие между собой интерпретации, дабы сформировать устойчивое восприятие. Нечто аналогичное мы находим у В. Рамачандрана относительно предметных действий: «Ваша левая нижняя теменная доля постоянно вызывает яркие образы бесчисленных возможных действий, которые доступны в каком-либо контексте, а ваша лобная кора подавляет их все, кроме одного» (Рамачандран, 2012. С. 148). Возникает вопрос: как лобная кора понимает, какие из множества импульсов нижней теменной доли стоит подавлять, а какие стоит реализовывать? Переводя на язык психологии, этот же вопрос будет звучать так: на основании чего делается изначальный выбор, какую часть реальности осознавать, а какую игнорировать? Очевидно, в силу вступают еще неизвестные нам законы сознания.

О том, что бессознательное все-таки читает справа налево, интуитивно догадывались деятели культуры. Ведь неслучайно поэты пишут стихи-перевертыши (палиндромы). Фетовское «А роза упала на лапу Азора» является, пожалуй, самым известным примером. Поэт В. Хлебников первый, кто палиндромом написал целую поэму — «Разин» (1920). Действительно: если палиндромы никто не читает, то зачем их писать? Значит, мастера слова не сомневались в столь удивительной способности нашего бессознательного. Примечательно, что деятели искусства нередко интуитивно понимают еще неизвестные науке принципы. Известно, что активность зрительного восприятия раньше прочих поняли люди, наиболее часто и тонко своим восприятием пользующиеся, — художники (П. Гоген, В. ван Гог и др.) (Зинченко, 2017).

Палиндром представляет собой своеобразную игру, загадку, решая которую бессознательное вознаграждает читателя эмоциональным всплеском. По крайней мере, так психологика объявляет тайну эмоционального воздействия художественных произведений (Аллахвердов, 2001).

Цель: экспериментальное подтверждение возможности бессознательного чтения инвертированных слов.

Объект: частота и время узнавания инвертированных слов.

Предмет: проявление когнитивного бессознательного в запоминании и узнавании инвертированных слов.

Гипотеза: когнитивное бессознательное значимо различает инвертированные слова от бессмысленного набора букв, а именно:

- а) инвертированные слова будут чаще узнаваться по сравнению с бессмысленными наборами букв;
- б) инвертированные слова будут быстрее узнаваться по сравнению с бессмысленными наборами букв.

В соответствии с обозначенными гипотезами были выбраны зависимые переменные: а) частота узнаваний семантически нагруженных стимулов (инвертированных слов); б) скорость реакции (принятия решения) на узнавание инвертированных слов. Независимыми переменными являются типы стимулов: бессмысленные наборы букв и инвертированные слова.

СТИМУЛЬНЫЙ МАТЕРИАЛ

В качестве стимульного материала были выбраны инвертированные слова, т.е. слова, написанные в обратном порядке (привет — тевирип).

Стимульный материал строился на основе частотных слов русского языка (Ляшевская, Шаров, 2009). Автором была проведена независимая проверка и отсев тех стимулов, которые в своем инвертированном виде напоминали существующие слова. Например, инверсия слова «закон» — ноказ, напоминает существующее слово «наказ», инверсия слова «номер» — ремон, напоминает существующее слово «ремонт». Известно, что слова с отсутствующей буквой или с одной лишней с высокой долей вероятности будут считываться как нормальное слово (Фаликман, 2001). Были отсеяны стимулы, которые в инвертированном виде образуют нетипичные для русского языка фонемы, как, например, слово «музей» в инвертированном виде образует нечитабельное «йезум». В итоге в каче-

стве целевых стимулов, подвергшихся инверсии, было выбрано 9 существительных.

18 стимулов-дистракторов, как и бессмысленные сочетания букв, коих 9, создавались на основе отобранных ранее частотных слов в соответствии со следующими правилами: 5 букв, 2 слога, согласная всегда заглавная, буквы в слове не повторяются.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОЦЕДУРА

Эксперимент был разработан на платформе ReactJavaScript. Веб-приложение с экспериментом находится в общем доступе в сети Интернет.

Эксперимент состоит из двух этапов:

- 1) задание на узнавание;
- 2) проверка на осознанность стимулов.

Задание на узнавание

Испытуемым предлагается запомнить предъявленные буквенные ряды. Стимульный материал демонстрируется один раз, друг за другом, в критическом временном диапазоне (180–450 мс). Время предъявления каждого отдельного стимула — 380 мс. Между стимулами на 16 мс предъявляется маска (серый квадрат) и на 16 мс пустой экран, дабы стимулы не накладывались друг на друга.

Затем испытуемым последовательно демонстрируются 36 одиноких стимулов, среди которых есть как релевантные стимулы, так и дистракторы. Дистракторами являлись бессмысленные сочетания букв, которые не были ранее предъявлены испытуемым.

Испытуемым предлагается выбрать, видели ли они ранее предъявленный стимул. Ответу «видел ранее» соответствует левая стрелка клавиатуры; ответу «не видел ранее» соответствует правая стрелка клавиатуры.

Время принятия решения не ограничено, однако в инструкции указывается, что выполнять задание нужно «как можно скорее».

На данном этапе мы разделили выборку на три группы, различающиеся порядком предъявления стимульного материала, относительно которого необходимо будет принять решение о том, был ли демонстрируемый стимул предъявлен ранее. Были сформированы три квазирандомных последовательности стимульного материала. Тем самым мы нивелируем фактор случайности и контролируем влияние порядка предъявления стимулов (контрбалансировка).

Проверка на осознанность стимулов

После прохождения экспериментального задания испытуемым сообщается, что среди демонстрируемых стимулов были зашифрованы слова, и спрашивается, заметили ли они это. Если испытуемый отвечает «нет», то эксперимент заканчивается. Если испытуемый отвечает «да», то его просят ввести те слова, что были зашифрованы.

ВЫБОРКА

В исследовании приняло участие 60 человек в возрастном диапазоне от 18 до 46 лет (средний возраст 28,5). Из них 22 мужчины, 35 женщин и 3 не указали свой пол. Все участники имели нормальное или скорректированное до нормального зрение и являлись носителями русского языка.

Каждый испытуемый был ознакомлен с информированным согласием и дал свое добровольное согласие на участие в исследовании с последующей обработкой данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Как показало использование критерия Колмогорова — Смирнова на данных по всем этапам, распределение результатов получились ненормальное ($p < 0,05$).

Результаты задания на узнавание

На данном этапе оценивалась не только частота опознания инвертированных слов, но и время принятия решения об узнавании. Также на данном этапе эксперимента использовалась стимулы-дистракторы, ответы по которым тоже фиксировались.

Результаты по критерию Фридмана дают нам основания при дальнейшем анализе данных использовать критерий Т-Уилкоксона, подходящий для анализа связанных выборок.

Критерий Т-Уилкоксона не обнаружил значимых различий в частоте узнавания инвертированных слов и бессмысленных наборов букв ($p = 0,527$). Зато дистракторы «узнавали» (т.е. совершали ошибку) значительно меньше ($p = 0,000$).

Обе группы стимулов опознавались с достаточно высокой долей успешности: инвертированные слова успешно узнавались в 85% случаев, а бессмысленные буквенные ряды — в 81,7% случаев (см. рис. 1).

Несмотря на то что инвертированные слова опознавались несколько чаще, получившиеся различия оказались статистически незначимы. Дистракторы ошибочно опознавались всего лишь в 8,4% случаев. Как видно из рис. 1, испытуемые не узнали примерно 20% релевантных стимулов, однако приведенная диаграмма отлично демонстрирует пренебрежение нашими испытуемыми стимулами-дистракторами.

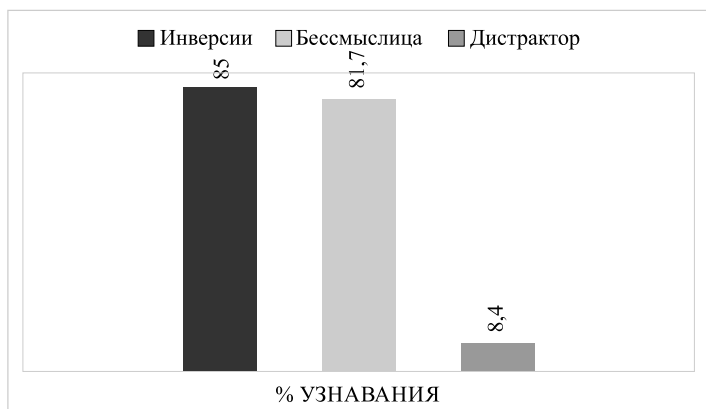


Рис. 1. Процент узнавания стимульного материала

Дабы не вводить читателя в заблуждение кажущейся значимой разницей в 3,3% между инверсиями и бессмысленными рядами букв, на рис. 2 мы взяли за 100% «общее количество узнаваний», дабы лучше соотнести данные друг с другом (см. рис. 2). Таким образом, разница в узнавании двух типов стимулов всего в 1%.

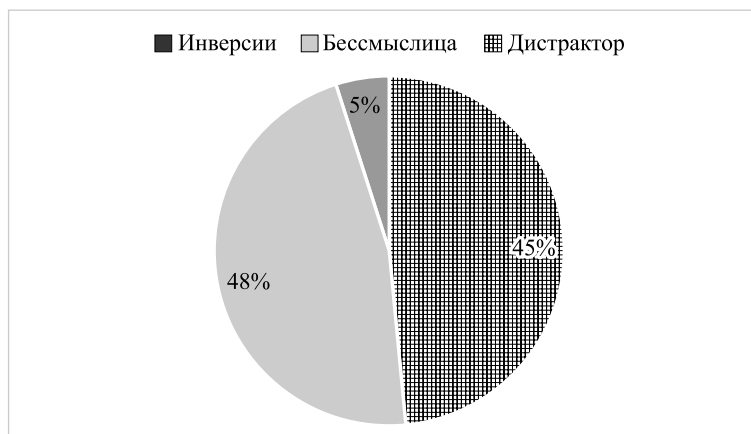


Рис. 2. Процент узнавания стимульного материала (всего)

Анализ результатов времени узнавания целевого стимула дал значимый результат. Согласно критерию Т-Уилкоксона наблюдаются значимые различия по времени узнавания среди инвертированных слов и бессмысленных буквенных рядов: $p = 0,012$. Различия между скоростью опознания инвертированных слов и дистракторов и того больше: по критерию Т-Уилкоксона $p = 0,000$.

Мы полагаем, что такая разница обусловлена не только типом стимула, но и валидностью ответа, ведь опознание дистрактора является ошибкой. В среднем у испытуемых уходило на узнавание инвертированного слова 1,18 с, в то время как на опознание бессмысленных буквенных рядов нужно было около 1,27 с (см. табл. 1). Согласно математическому анализу, эта разница в 110 мс является значимой. Тем самым наша вторая гипотеза подтвердилась.

Таблица 1.

Средняя скорость принятия решения об опознании стимула

Переменная	Среднее значение (с)
Время принятия решения о том, что инвертированное слово было ранее предъявлено (верно)	1,18
Время принятия решения о том, что инвертированное слово НЕ было ранее предъявлено (ошибка)	1,35
Время принятия решения о том, что бессмысленный набор букв был ранее предъявлен (верно)	1,27
Время принятия решения о том, что бессмысленный набор букв НЕ был ранее предъявлен (ошибка)	1,24
Время принятия решения о том, что стимул-дистрактор был ранее предъявлен (ошибка)	1,60
Время принятия решения о том, что стимул-дистрактор НЕ был ранее предъявлен (верно)	1,34

По приведенной выше таблице видно, что психика (когнитивное бессознательное) значимо различает не только тип ответа, но и его валидность. Это видно по средней скорости принятия решений, приведенных в табл. 1, — ошибки совершаются медленнее. Это справедливо для инвертированных слов и дистракторов, а единственным исключением являются релевантные бессмысленные наборы букв. Проведенный анализ по критерию Т-Уилкоксона показал, что обнаруженное различие у инвертированных слов и дистракторов является значимым.

Однако ситуация преобращается, если проанализировать полученные данные несколько глубже. Получившиеся данные были подвергнуты множественным попарным сравнениям, что повышает веро-

ятность допущения ошибки первого рода — принятия ошибочной гипотезы при анализе данных, «ложная тревога». Данный эффект называется эффектом множественных сравнений (*англ.* multiple comparisons). Дабы избавиться от случайных результатов, получившийся результат был подвергнут поправке Бонферрони. Выяснилось, что обнаруженная реакция на валидность ответа является артефактом, т.е. более высокая средняя скорость принятия верных ответов, судя по всему, является случайным результатом. Зато когнитивное бессознательное, согласно проведенной поправке, достоверно различает инвертированные слова и бессмысленные наборы букв, что согласуется с нашей гипотезой.

Тем не менее мы полагаем, что на получившиеся результаты, а именно на их артефактность, существенно повлиял как дизайн исследования, так и применяемый математический аппарат. Мы постараемся учесть и исправить это в будущих работах.

Результаты проверки осознанность стимулов

На данном этапе исследования испытуемым сообщалось, что среди предъявленных стимулов были инвертированные слова, и спрашивалось, заметили ли они это. Не более 4% испытуемых ответили, что заметили среди стимулов зашифрованные слова, но только половина из них смогла правильно воспроизвести целевое слово, т.е. обратно инвертированное слово.

Таким образом, получается, что для 98% испытуемых узнавание инвертированных слов было обусловлено бессознательными процессами.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В заглавии нашего исследования использовано понятие «запоминание», что отсылает к области психологии памяти. В то время как некоторые психологи утверждают, что объемы человеческой памяти ограничены (например, «магическое» число Миллера), другие уверяют, что человек помнит всю поступающую к нему информацию, включая время ее поступления. У. Уикелгрин, полагая неправомерным деление памяти на «кратковременную» и «долговременную», формулирует теорию «единого следа», согласно которой «в памяти существует единственный след, прочность которого меняется под влиянием интерференции со стороны вновь приобретаемого материала и фактора

времени» (цит. по: Величковский, 1982. С. 106). А. Н. Леонтьев пишет: «А бывает ли исчезновение хранимых следов? <...> А может быть, никогда не бывает?

...дело в том, что меняется возможность воспроизведения, а след существует независимо. Раз он образовался, то он существует. Это необратимый процесс — слеодообразование. Припоминание — вот где проблема стоит» (Леонтьев, 2000. С. 277). То, что мнемический след объективно существует, а нарушается лишь доступ к этой информации, давно и хорошо известно из неврологии: «...бесспорно установлено, что пациенты с амнезией могут демонстрировать сохранную имплицитную память о предъявленной ранее информации» (Шактер, 2011. С. 148).

Иначе к делу подходит психологика, переводя мнемические процессы на логику работы сознания. В данном подходе речь будет идти не о «припоминании», а об «осознавании», заранее предполагая, что вся поступившая ранее информация в сознании (или в мозге?) хранится в полном объеме. Бессмысленно ставить вопрос, запомнили ли наши испытуемые продемонстрированные стимулы, ведь «создание “следов памяти” — полностью автоматический физико-химический процесс. Человек не может сознательно управлять процессом запечатления, поэтому он и запечатлевает все подряд» (Аллахвердов, 2000. С. 380). Последующее воспроизведение зависит от того, как работало и работало ли вообще сознание с полученной информацией.

Применительно к нашему эксперименту это выглядит следующим образом: если когнитивное бессознательное не отличает инвертированные слова от бессмысленного набора букв — то значимых различий в воспроизведении двух типов стимулов не будет. Если же с инвертированным словом была произведена бессознательная работа по дешифровке и последующее считывание смысла, то они воспроизводиться должны с большей частотой и / или скоростью. Во-первых, из-за того, что для актуализации в сознании объекта необходимо производить с ним работу (неизменная информация из сознания исчезает). Во-вторых, потому что запомнить и воспроизвести ряд осмысленных слов существенно легче, чем бессмысленную абракадабру.

И действительно, инвертированные слова узнаются значительно быстрее, несмотря на то что все стимулы были сформулированы по одним правилам и предъявлялись на одинаковое время. Значит, обнаруженная разница должна объясняться разницей между стимулами — имплицитной семантической составляющей. А значит, инвертированное слово таки было дешифровано, пусть и бессознательно, иначе

откуда этой «семантической составляющей» взяться? Как метко заметил А. Ю. Агафонов: «...эффективность запоминания — глубина того смыслообразования, которое формируется в ходе запоминания» (Агафонов, Волчек, 2005. С. 91).

Инвертированные слова для своего запоминания (осмысления) требуют, помимо их непосредственного восприятия, осознания семантического (пусть и скрытого) содержания, выбора способа дешифровки и применения этого способа. В то время как для запоминания бессмысленного набора букв требуются более сложные операции: непосредственно восприятие, осознания стимула как бессмысленного, придумать к этому стимулу ассоциацию, изменить стимул так, чтобы он этой ассоциации соответствовал, затем, при узнавании, сперва вспомнить ассоциацию и из нее воссоздать изначальный стимул. Вероятно, этим и обусловлена обнаруженная временная разница между узнаванием этих типов стимулов. Однако возникает весьма закономерный вопрос: как бессознательное узнает, что в данном случае необходимо именно обратное прочтение слова? Выглядит так, словно все необходимые когнитивные механизмы заданы наперед и не требуют времени для отбора. Таким образом, формируется еще одна проблема: как бессознательное выбирает способы работы с информацией?

ВЫВОДЫ

Мы предположили, что в задании на узнавание инвертированные слова будут значимо чаще узнаваться, нежели бессмысленные наборы. К нашему удивлению, несмотря на то что инверсии узнаются несколько чаще, обнаруженное различие является статистически незначимым — оба типа стимула узнаются практически одинаково успешно.

Подтвердилась гипотеза о наличии значимых различий в скорости узнавания инвертированных слов. В данном случае использовался базовый и наиболее простой способ зашумления целевого слова-стимула — обратное написание (инвертирование). Согласно результатам исследования, испытуемые бессознательно считывали целевое слово, что сказывалось на скорости узнавания стимула на втором этапе эксперимента — инвертированное слово узнается значимо быстрее в сравнении с другими типами стимулов.

Дизайн проведенного исследования позволяет сделать вывод о том, что когнитивное бессознательное читает слова атипичным для нашей культуры способом — справа налево. Возникает вопрос относительно когнитивных механизмов, обеспечивающих процесс чтения, ставит

межкультурную и межэтническую проблематику. Если расширить вопрос — то речь может идти о семантических порогах восприятия или о семантической группировке поступающей информации.

Данное направление исследования кажется нам многообещающим и перспективным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Агафонов А. Ю., Волчек Е. Е. Психология мнемических явлений: Учебное пособие. Самара: Универс-групп, 2005. 120 с.

Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб.: Печатный двор, 1993. 325 с.

Аллахвердов В. М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. СПб.: ДНК, 2001. 200 с.

Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология. Т. 1). СПб.: ДНК, 2000. 528 с.

Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М.: Изд-во Московского ун-та, 1982. 336 с.

Зинченко В. П. Восприятие и визуальная культура / Сост. Н. Д. Гордеева, науч. ред. А. И. Назаров, Т. Г. Щедрина. М.: СПб.: ЦГИ Принт, 2017. 599 с.

Крюкова А. П., Агафонов А. Ю., Козлов Д. Д., Шилов Ю. Е. Эффект асимметрии семантической активации при неосознаваемом понимании многозначной лексики // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 2. С. 158–163. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-2-158-163

Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие для вузов по специальности «Психология» / Под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 509 с.

Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 05.03.2022).

Морошкина Н. В., Павлючик Е. И. Вызывает ли преодоление фиксированности при решении анаграмм последующее забывание фиксирующих слов? // Когнитивная наука в Москве: новые исследования: Материалы конференции 23–24 июня 2021 г. / Под ред. Е. В. Печенковой, М. В. Фаликман, А. Я. Койфман. М.: ООО «Буки Веди», ИППиП, 2021. С. 302–306.

Нисбетт Р., Пенг К., Чой И., Норензаян А. Культура и системы мышления: сравнение холистического и аналитического познания / Пер. с англ. М. С. Жамкочьян; под ред. В. С. Магуна. М.: Фонд «Либеральная миссия», 2011. 68 с.

Рамачандран В. С. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми / Пер. с англ. Е. Чепель; под науч. ред. К. Шипковой. М.: Карьера Пресс, 2017. 422 с.

Фаликман М. В. Динамика внимания в условиях быстрого последовательного предъявления зрительных стимулов: автореф. дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / МГУ им. М. В. Ломоносова; Ин-т стран Азии и Африки. М., 2001. 30 с.

Фаликман М. В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 3. С. 4–18.

Шактер Д. Имплицитное знание: новые перспективы изучения неосознаваемых процессов // Когнитивная психология: история и современность: Хрестоматия / Пер. с англ. под ред. М. Фаликман, В. Спиридонова. М.: Ломоносовъ, 2011. С. 146–155.

Kozlov D., Petseva O. Chunk Decomposition in Anagram Solving Tasks // The Russian Journal of Cognitive Science. 2019. Vol. 6, no. 3. P. 14–22.

Marcel A. J. Conscious and unconscious perception: an approach to relation between phenomenal experience and perceptual processes // Cognitive Psychology. 1983. Vol. 15. P. 197–237.

Marcel A. J. Selective effects of prior context on perception // Anticipation and behavior / Ed. J. Requin. 1980. P. 412–430.

Polk T. A., Farah M. J. The neural development and organization of letter recognition: Evidence from functional neuroimaging, computational modeling, and behavioral studies // Proceedings of the National Academy of Sciences. 1998. Vol. 95, no. 3. P. 847–852.

Индивидуальность как центральная проблема психологических исследований в СПбГУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ПОТЕНЦИАЛА САМОИЗМЕНЕНИЙ СТУДЕНТОК С РАЗНОЙ УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬЮ ЖИЗНЬЮ

Впервые опубликовано: Бызова В. М., Виноградова Я. Е., Ловягина А. Е.

Психологические предикторы потенциала самоизменений студенток с разной удовлетворенностью жизнью // Психологический журнал. 2024. Т. 45, № 2. С. 51–64. DOI 10.31857/S0205959224020053

Аннотация. Актуальность исследования определяется необходимостью конкретизации научных представлений о предикторах самоизменений личности и поведения. Понимание данного феномена необходимо для эффективной психологической помощи, особенно в периоды нестабильности и неопределенности. *Целью* исследования является выявление характеристик разных сфер психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения, влияющих на самоизменения у студенток, различающихся по уровню удовлетворенности жизнью. *Метод.* Участники исследования — 202 студентки в возрасте 18–22 лет — обследованы по методикам, оценивающим метакогнитивную включенность, эмоциональный интеллект, характеристики осознанной саморегуляции, рефлексии, стили реагирования на изменения и удовлетворенность жизнью. *Результаты.* Предикторы самоизменений у студенток с более высокой удовлетворенностью жизнью и студенток с низкой удовлетворенностью жизнью различаются. Общими для студенток с разным уровнем удовлетворенности

жизни предиктором самоизменений является инновационный стиль реагирования на изменения.

Ключевые слова: потенциал самоизменений, предикторы самоизменений, метакогнитивная включенность, эмоциональный интеллект, рефлексия, стили реагирования на изменения, удовлетворенность жизнью.

Современная реальность, характеризующаяся социально-экономической и политической нестабильностью, а также неопределенностью будущего, предъявляет высокие требования к психической саморегуляции человека и к готовности актуализировать самоизменения поведения и личности. Особенно остро данные проблемы касаются девушек-студенток, которым на данном этапе жизни необходимо решить широкий комплекс задач, связанных с успешной профессиональной и семейной самореализацией в условиях, характерных для данного исторического периода, социальных изменений, усиливающих неопределенность, риск и затрудняющих адаптацию (Мозговая, 2023).

В психологической науке самоизменение определяется как самостоятельно инициированное, осознанное преобразование себя и своей жизненной ситуации, включающее решение о жизненно важных переменных, поиск внутренних и внешних ресурсов для реализации самоизменений, и планомерное воплощение решений о самоизменениях в реальность (Манукян, Муртазина, 2019). Готовность к самоизменениям рассматривается как личностная установка, которая доминирует над ситуативными факторами и проявляется в разных сферах жизни, позволяя человеку расширить свои возможности (Мозговая, 2023; Гришина, Аванесян, Макарова, Мамаева-Найлз, 2023). Необходимость реагирования на вызовы современности допускает свободу отношения к этим вызовам и выбор различных вариантов самоизменений (Гришина, 2018; Манукян, Муртазина, 2019).

Все эти действия осуществляются посредством осознанной психической саморегуляции. Согласно современным представлениям, психическая саморегуляция человека рассматривается как целостная открытая система, интегрирующая разные сферы психики, согласованное взаимодействие которых обеспечивает восприятие, оценку и переработку информации об окружающей среде и самом носителе психики, а также моделирование, организацию и реализацию различных форм активности: деятельность и поведение в конкретных ситуациях, личностное развитие (Карпов, 2023; Моросанова, 2021, 2022; Сергиенко, Виленская, 2018; Baumeister, Tice, Vohs, 2018). Взаимодействие когнитивной, эмоциональной и волевой сфер характеризуется с помощью традиционных конструктов: эмоциональный интеллект (ЭИ), эмоционально-

волевая регуляция, когнитивный и аффективный контроль (Kuhl, Koole, 2008), когнитивная эмоциональная регуляция (Scheffel, Diers, Schönfeld, Brocke, Strobel, Dörfel, 2019), когнитивная эмпатия (Корнилова, 2022). Основными звеньями осознанной психической саморегуляции являются: выдвижение целей, создание модели внутренних и внешних значимых условий достижения цели, разработка программ достижения целей, а также контроль, оценка и коррекция целей, действий и результатов (Конопкин, 1995; Моросанова, 2022; Манукян, Муртазина, 2019; Мельничук, Белогаш, 2021; Красавцева, 2020).

Повышение уровня метакогнитивных знаний и регуляции взаимосвязано с улучшением внутриличностного ЭИ, а также с рефлексивными процессами (Бызова, Перикова, 2020; Бызова, Перикова, Ловягина, 2019; Palmer, David, Fleming, 2014). Индивидуальные паттерны саморегуляции формируются в процессе интеграции когнитивного, эмоционального и волевого контроля (Сергиенко, 2018). Система метапроцессов и регуляторных процессов организуется посредством рефлексивных процессов, тем самым приводит к реализации самопознания, самоанализа, самоуправления, саморазвития (Карпов, 2011). Правоммерно предположить, что самоизменения, как один из видов самопроцессов, реализуются посредством вышеописанных механизмов психической саморегуляции. Как правило, в обычных ситуациях процессы саморегуляции не осознаются. Осознание самоизменений происходит в трудных для человека ситуациях (Чернокова, 2011), вследствие которых вероятны изменения удовлетворенностью жизнью (УЖ).

Изменения личности происходят под воздействием внешних факторов, которые «обрабатываются» посредством когнитивных процессов, при участии эмоций, актуализации ценностно-смысловой сферы и других индивидуальных особенностей (Самоизменения личности..., 2021; De Vries, Spengler, Frintrup, Mussel, 2021). Неготовность эффективно отвечать на вызовы меняющейся реальности, в частности самоизменяться, может снижать показатели удовлетворенности жизнью. Удовлетворенность жизнью (УЖ) определяется как субъективная оценка текущих условий жизни, ее значимости, возможностей и перспектив (Maslow, 1987), которые не обязательно совпадают с принятыми в том или ином обществе в определенный период времени (Анисимова, Терра, 2014; Меренкова, Солодкова, 2020; Palmer, David, Fleming, 2014). Включая в себя когнитивную и эмоциональную составляющие, УЖ отражает субъективное и эмоционально-оценочное отношение человека к своей жизни и к себе, а также обладает побудительной силой (Шамионов, 2015; Diener, Lucas, Oishi, 2002). В исследованиях выявлены

взаимосвязи между уровнем УЖ и сформированностью компонентов психической саморегуляции: метакогнитивной осведомленности (Prasher, 2023), эмоционального интеллекта (Шейнов, 2020; Extremera, Rey, 2016), регуляторных процессов (Бурмистрова-Савенкова, Фомина, 2018; Фролова, Синкевич, Федосенко, 2015; Gagnon, Durand-Bush, Young, 2016), рефлексии (Волченкова, Молчанова, 2019; Леонтьев, Осин, 2014; Чепрасова, 2018). Известно, что низкие оценки УЖ, наряду со снижением самоуважения, оптимизма и появлением чувства одиночества, выступают как предикторы самоизменений личности (Hudson, Fraley, 2016; Quintus, Egloff, Wrzus, 2017). Установлено, что различия в выраженности метакогнитивных стратегий, ЭИ и самоорганизации деятельности связаны со стилями реагирования на изменения (Буравлева, Богомаз, 2020; Бызова, Перикова, 2018; Перикова, Атаманова, Богомаз, 2020).

Таким образом, в конкретной жизненной ситуации психическая саморегуляция выступает как связующее звено между УЖ и потенциалом самоизменений. Устойчивая склонность взаимодействовать с ситуацией изменений определенным способом определяется как стиль реагирования на изменения (Базаров, Сычева, 2012). Доказано наличие положительных взаимосвязей потенциала самоизменений с инновационным и реализующим стилями и отрицательных — с консервативным и реактивным (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020).

Несмотря на интерес к данной проблематике и накопленные результаты по отдельным аспектам, связи между различными составляющими психической саморегуляции и характеристиками самоизменений недостаточно конкретизированы в рамках сопоставления с уровнем УЖ ввиду немногочисленных комплексных исследований, что и обуславливает актуальность настоящего исследования. Понимание предикторов, которые влияют на специфику изменений, позволит прогнозировать направленность самоизменений и успешность адаптации к ключевым событиям жизни.

Цель исследования — выявление характеристик психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения, влияющих на самоизменения у студентов, различающихся по уровню удовлетворенности жизнью.

Общая гипотеза исследования состоит в том, что предикторы компонентов потенциала самоизменений личности различаются у студентов с разной удовлетворенностью жизнью.

Частные гипотезы:

1. Характеристики психической саморегуляции (метакогнитивная включенность, эмоциональный интеллект, регуляторные

процессы и регуляторно-личностные свойства, тип рефлексии) студенток с более высоким уровнем УЖ значимо выше по сравнению с характеристиками психической саморегуляции студенток с низким уровнем УЖ и влияют на компоненты потенциала самоизменений.

2. Инновационный и реализующий стили реагирования на изменения положительно влияют на выраженность потенциала самоизменений у студенток.
3. Реактивный стиль реагирования на изменения оказывает негативное влияние на потенциал самоизменений студенток с низким уровнем УЖ.

МЕТОДИКА

Участницы исследования: 202 студентки в возрасте от 18 до 22 лет ($M = 20,5$; $SD = 1,2$), обучающиеся в Санкт-Петербургском государственном университете на факультете психологического профиля. В период исследования октябрь — декабрь 2022 г. все респондентки были включены в обычную учебную деятельность, не сдавали зачетов и экзаменов.

Процедура исследования предполагала заполнение электронных версий опросников, за исключением опросника «Потенциал самоизменений», который заполнялся в бумажной форме (офлайн). Впоследствии с каждым респондентом проводилось индивидуальное обсуждение полученных результатов в условиях учебных аудиторий. Участие в исследовании было добровольным и не предполагало вознаграждения.

Для диагностики характеристик разных сфер психической саморегуляции использовались методики:

1. Опросник «Метакогнитивная включенность в деятельность» Г. Шроу и Р. Деннисон (Schraw, Dennison, 1994) в адаптации А. В. Карпова., И. М. Скитяевой и последующей модификации Е. И. Периковой, В. М. Бызовой (Бызова, Перикова, 2022). Данный опросник использовался для оценки показателей метакогнитивной включенности: метакогнитивных знаний и метакогнитивного регулирования, декларативных, процедурных и условных знаний, контроля компонентов, структуры исправления ошибок.
2. Опросник «Эмоциональный интеллект» Д. В. Люсина использовался для диагностики показателей ЭИ: внутриличностного ЭИ, включающего понимание и управление своими эмоциями,

и межличностного ЭИ, включающего понимание эмоций других людей и воздействие на эмоции других людей (Люсин, 2009).

3. Опросник «Стиль саморегуляции поведения», разработанный В. И. Моросановой (Моросанова, Бондаренко, 2015), применялся для оценки выраженности регуляторных процессов (планирование, моделирование, программирование, контроль и оценка) и регуляторно-личностных свойств (гибкость и самостоятельность).
4. Опросник «Дифференциальный тип рефлексии», разработанный Д. А. Леонтьевым, Е. М. Лаптевой, Е. Н. Осиным и А. Ж. Салиховой в 2009 г., использовался для оценки системной рефлексии, интроспекции, квазирефлексии (Леонтьев, Осин, 2014).

Для диагностики стилей реагирования на изменения использовался опросник «Стиль реагирования на изменения» (Базаров, Сычева, 2012), предназначенный для оценки выраженности консервативного, инновационного, реактивного и реализующего стилей. Для оценки потенциала самоизменений применялся опросник «Потенциал самоизменений» (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020), направленный на измерение общей способности к самоизменениям и ее отдельных составляющих: потребность в самоизменениях, возможность самоизменений, способность к осознанным самоизменениям, веры в возможность самоизменений.

Для определения уровня удовлетворенности жизнью использовалась шкала удовлетворенности жизнью (ШУЖ), разработанная Э. Динером с соавторами (Diener, Emmons, Larsen, Griffin, 1985) в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина (Осин, Леонтьев, 2020), позволяющая интегрально оценить субъективную удовлетворенность текущими условиями жизни, достигнутыми целями и отношением к жизни и др.

Математико-статистический анализ полученных данных проводился с помощью лицензионной программы IBM SPSS Statistics 27.0 с использованием описательных статистик, критерия Стьюдента и регрессионного анализа (линейная регрессия, пошаговый метод).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По результатам диагностики уровня удовлетворенности жизнью респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошли студентки ($n = 99$), у которых показатели ШУЖ были ниже 16 баллов ($M = 13,94$; $\sigma = 2,6$). В состав второй группы были включены студентки

($n = 103$), у которых показатели ШУЖ были выше 16 баллов ($M = 19,23$; $\sigma = 2,1$).

Согласно Д. А. Леонтьеву и Е. Н. Осину баллы по ШУЖ ниже 16 правомерно интерпретировать как низкие, а баллы выше 25 — как высокие (Осин, Леонтьев, 2020). Соответственно, у студенток первой группы показатели УЖ находятся в диапазоне от низкого уровня до уровня ниже среднего, а у студенток второй группы — в диапазоне от уровня выше среднего до высокого. Различия в уровне УЖ у студенток данных групп статистически достоверны (критерий Стьюдента: $t = 14,14$; $p \leq 0,000$). Выявлены статистически значимые различия в выраженности характеристик изучаемых сфер психической саморегуляции у студенток с разным уровнем удовлетворенности жизнью (табл. 1).

Таблица 1.

Статистически значимые различия характеристик разных сфер психической саморегуляции у студенток с разным уровнем УЖ

Характеристики сфер психической саморегуляции	УЖ ниже среднего ($n = 99$)		УЖ выше среднего ($n = 103$)		Критерий Стьюдента	
	М	σ	М	σ	t	p
<i>Метакогнитивная включенность</i>						
Метакогнитивные знания	43,6	5,8	46,3	5,7	3,25	0,001
Метакогнитивное регулирование	76,3	12,2	80,4	8,3	2,79	0,006
Процедурные знания	10,4	2,2	11,6	5,7	2,03	0,043
Декларативные знания	18,5	2,8	20,3	6,0	2,6	0,009
Контроль компонентов	22,69	4,18	24,22	5,05	2,35	0,020
<i>Эмоциональный интеллект</i>						
Межличностный ЭИ	5,15	1,72	6,89	1,43	2,39	0,018
Внутриличностный ЭИ	4,23	1,41	5,78	1,68	5,41	0,000
Понимание эмоций	4,64	1,37	6,21	1,76	3,87	0,000
Управление эмоциями	4,38	1,52	6,19	1,24	4,57	0,000
Контроль экспрессии	1,13	0,78	1,85	0,93	2,3	0,020
<i>Регуляторные процессы</i>						
Программирование	5,6	1,8	6,2	1,5	2,47	0,014
Оценивание результатов	6,16	1,8	6,3	1,5	2,53	0,012
<i>Рефлексивные процессы</i>						
Интроспекция	25,8	4,9	22,5	4,8	4,81	0,000

Примечания. М — среднее значение; σ — стандартное отклонение; t — критерий Стьюдента; p — уровень значимости.

Из табл. 1 видно, что характеристики разных сфер психической саморегуляции у респонденток с разным уровнем УЖ значимо различаются ($p < 0,05$). Сравнительный анализ показывает, что по сравнению со студентками с УЖ ниже среднего студентки с УЖ выше среднего обладают более объемными метакогнитивными знаниями ($T = 3,25$ $p = 0,001$) и более развитыми навыками метакогнитивного регулирования ($T = 2,79$ $p = 0,006$), лучше ориентируются в проявлениях своих эмоций и эмоций окружающих ($T = 2,39$ $p = 0,18$), успешнее управляют своей эмоциональной сферой и воздействуют на эмоции других людей ($T = 5,41$ $p = 0,000$), эффективнее определяют способы и последовательность действий для достижения целей ($T = 2,47$ $p = 0,014$), более адекватно оценивают свои цели, действия и результаты ($T = 2,53$ $p = 0,012$), менее склонны к «погружению» в свои переживания и фиксации на своем состоянии ($T = 4,81$ $p = 0,000$).

При сравнении стилей реагирования на изменения выявлены значимые различия в выраженности реализующего и реактивного стиля (табл. 2).

Таблица 2.

Статистически значимые различия показателей стилей реагирования на изменения у студенток с разным уровнем удовлетворенности жизнью

Стили реагирования на изменения	Удовлетворенность жизни ниже среднего ($n = 99$)		Удовлетворенность жизни выше среднего ($n = 103$)		Критерий Стьюдента	
	M	σ	M	Σ	t	p
Реализующий	17,7	4,7	19,6	4,0	3,1	0,002
Реактивный	19,9	5,1	18,3	4,5	2,3	0,020

Примечания. M — среднее значение; σ — стандартное отклонение; t — критерий Стьюдента; p — уровень значимости.

В табл. 2 показаны выявленные различия: студентки с более высокой УЖ в меньшей степени склонны реагировать на изменения эмоционально ($T = 2,3$ $p = 0,020$), в большей степени готовы принять изменения рационально ($T = 3,1$ $p = 0,002$), осмысливать ситуацию и понимать необходимость изменений по сравнению со студентками с более низким УЖ.

При изучении показателей самоизменений личности у студенток с разным уровнем УЖ были выявлены статистически значимые различия в выраженности характеристик потенциала самоизменений: потребности, возможности, способности и веры в возможность самоизменения.

Регрессионный анализ выявил, что потенциал самоизменений личности у студенток с разным уровнем УЖ определяется различными

показателями психической саморегуляции и стилями реагирования на изменения. В качестве независимых переменных в анализ были включены шкалы рефлексивности (системная, интроспекция и квазирефлексия), основные шкалы метакогнитивной включенности (метакогнитивные знания и метакогнитивное регулирование), основные шкалы ЭМИН (межличностный интеллект, внутриличностный интеллект, понимание и управление эмоциями), а также шкала общей осознанной саморегуляции. Полученные регрессионные модели представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3.

Регрессионные модели потенциала самоизменений и его компонентов у студенток с уровнем УЖ ниже среднего

Показатели психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения	Характеристики потенциала самоизменений	R^2	β	p
Условные знания	Потребность в самоизменениях	0,633	0,268	0,002
Контроль экспрессии	Потребность в самоизменениях	0,633	-0,204	0,012
Программирование			0,245	0,003
Консервативный стиль			-0,395	0,000
Условные знания	Способность к самоизменениям	0,400	0,396	0,000
Гибкость			0,219	0,020
Квазирефлексия	Возможность самоизменений	0,491	0,211	0,019
Инновационный стиль			-0,451	0,000
Условные знания	Итоговый показатель потенциала самоизменений	0,370	0,310	0,001
Самостоятельность			-0,215	0,015
Инновационный стиль			-0,429	0,000

Примечание. R^2 — коэффициент детерминации; β — стандартизированный коэффициент регрессии.

Регрессионная модель потребности в самоизменениях ($R^2 = 0,676$; скорректированный $R^2 = 0,633$; $F = 15,815$; $p \leq 0,000$) включала следующие предикторы: условные знания, программирование, и с негативным знаком — контроль экспрессии и консервативный стиль. Предикторами способности к самоизменениям в данной выборке ($R^2 = 0,442$; скорректированный $R^2 = 0,400$; $F = 10,559$; $p \leq 0,000$) являются условные знания и гибкость. Предикторами возможности самоизменений ($R^2 = 0,539$; скорректированный $R^2 = 0,491$; $F = 11,379$; $p = 0,000$) выступают квазирефлексия и негативные значения инновационного стиля. Регрессионная модель потенциала самоизменений ($R^2 = 0,385$; скорректированный $R^2 = 0,370$; $F = 26,274$; $p = 0,000$) включала следующие предикторы: условные знания с положительным зна-

чением и самостоятельность и инновационный стиль с отрицательными значениями.

В табл. 4 показаны регрессионные модели студенток с высоким уровнем УЖ.

Таблица 4.

Регрессионные модели потенциала самоизменений и его компонентов у студенток с уровнем УЖ ниже среднего

Показатели психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения	Характеристики потенциала самоизменений	R^2	β	p
Гибкость	Потребность в самоизменениях	0,329	0,300	0,002
Самостоятельность	Потребность в самоизменениях	0,329	-0,195	0,020
Инновационный стиль			0,295	0,001
Реализующий стиль			0,212	0,023
Метакогнитивное регулирование	Способность к самоизменениям	0,173	0,276	0,008
Межличностный ЭИ			0,294	0,003
Программирование			0,180	0,044
Квазирефлексия			-0,345	0,000
Планирование	Возможность самоизменений	0,265	-0,259	0,002
Инновационный стиль			-0,261	0,004
Реализующий стиль			-0,364	0,000
Системная рефлексия	Итоговый показатель потенциала самоизменений	0,353	0,226	0,006
Инновационный стиль			0,375	0,000
Реализующий стиль			0,328	0,000

Примечание. R^2 — коэффициент детерминации; β — стандартизированный коэффициент регрессии.

Регрессионная модель потребности в самоизменениях личности у студенток с более высоким уровнем УЖ ($R^2 = 0,350$; скорректированный $R^2 = 0,329$; $F = 16,271$; $p \leq 0,000$) включала гибкость, инновационный и реализующий стили реагирования на изменения и негативные значения самостоятельности. Предикторами способности самоизменений данной выборки ($R^2 = 0,184$; скорректированный $R^2 = 0,173$; $F = 17,330$; $p \leq 0,000$) стали: метакогнитивное регулирование, межличностный ЭИ и программирование и негативные значения квазирефлексии. Предикторами возможности самоизменений ($R^2 = 0,280$; скорректированный $R^2 = 0,265$; $F = 19,789$; $p \leq 0,000$) являются негативные значения планирования, инновационный стиль, реализую-

щий стиль. Предикторами потенциала самоизменений ($R^2 = 0,378$; скорректированный $R^2 = 0,353$; $F = 15,187$; $p \leq 0,000$) являются системная рефлексия, инновационный и реализующий стиль реагирования на изменения с позитивными значениями.

Статистически значимых предикторов показателя «Вера в возможность самоизменений» у студенток обеих групп не выявлено.

Мы осознаем слабость полученных регрессионных моделей, но они позволяют оценить тенденции влияния особенностей системы психической саморегуляции на характеристики потенциала самоизменений. Характеристики потенциала самоизменений отображают, насколько активную позицию личность занимает в собственном развитии и изменениях. В. Р. Манукян и коллеги отмечают, что удовлетворенность жизнью оказывает влияние на направленность на самоизменения (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020). В нашем исследовании показано, что активность личности в самоизменениях отличается при разном уровне УЖ (табл. 5).

Таблица 5.

Предикторы самоизменений студенток с разным уровнем УЖ

Показатели психической саморегуляции и стилей реагирования на изменения		Характеристики самоизменений
УЖ ниже среднего	УЖ выше среднего	
Условные знания	Гибкость	Потребность в самоизменениях
Контроль экспрессии « ← »	Самостоятельность « ← »	
Программирование	Инновационный стиль	
Консервативный стиль « → »	Реализующий стиль	
Условные знания	Метакогнитивное регулирование	Способность к самоизменениям
Гибкость	Межличностный ЭИ	
	Программирование	
	Квазирефлексия « ← »	
Квазирефлексия « ← »	Планирование	Возможность самоизменений
Инновационный стиль		
	Реализующий стиль	
Условные знания	Системная рефлексия	Потенциал самоизменений
Самостоятельность « ← »	Реализующий стиль	
Инновационный стиль		

Примечание. Жирным шрифтом выделены предикторы, общие для групп; «—» — негативное значение показателя.

Из табл. 5 видно, что предикторы, определяющие самоизменения личности у студенток с УЖ выше среднего самоизменений, более разнообразны. При более высокой оценке УЖ рассогласование между желаемыми условиями и реальными достижениями воспринимается как менее существенное, чем при более низкой оценке УЖ (Митина, Дубов, 2022; Quintus, Egloff, Wrzus, 2017). Поэтому студентки с более высокой УЖ, решая изменить что-то в своей жизни, действуют более избирательно, они опираются на более широкий круг внутренних ресурсов: метакогнитивное регулирование, межличностный ЭИ, системная рефлексия и др. Тогда как студентки, менее удовлетворенные жизнью, воспринимая рассогласование между желаемым и реальным как более значительное, вынуждены готовиться к изменениям, принимая во внимание меньше как внешних факторов, так и внутренних ресурсов. Понижение УЖ сопровождается нарастанием чувства дискомфорта, снижением оптимизма и одобрения себя (Яремчук, Новгородова, 2015; Quintus, Egloff, Wrzus, 2017). Представляется, что при более низкой УЖ приходится быстрее «соглашаться» на самоизменения (пересматривать отношения, корректировать мотивацию, осваивать новые приемы самовоздействий), чтобы оптимизировать эмоциональный фон, негативные переживания и состояния.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Уровень УЖ в группах студенток с УЖ ниже среднего ($M = 13,94$; $\sigma = 2,6$) и выше среднего ($M = 19,23$; $\sigma = 2,1$) несколько ниже средних значений УЖ у женщин ($M = 20,85$; $\sigma = 5,99$), полученных в период 2004–2014 гг. (Осин, Леонтьев, 2020). Вероятно, данное снижение УЖ объясняется тем, что по сравнению с периодом 2004–2014 гг. во время проведения нашего исследования (октябрь — декабрь 2022 г.) была более напряженная обстановка, связанная с изменением социально-экономической и политической ситуации из-за последствий ковидных ограничений и специальной военной операции (санкции, мобилизация и др.).

Выявленные у студенток с разной УЖ различия в выраженности метакогнитивных показателей согласуются с данными о взаимосвязях повышения метакогнитивной осведомленности с более высокой оценкой УЖ у студентов (Prasher, 2023) и конкретизируют указанные взаимосвязи, так как выявлены различия не по общему показателю метакогнитивной осведомленности, а по ее составляющим: метакогнитивные знания (как в целом, так и отдельные виды) и метаког-

нитивное регулирование. Обнаруженные у респондентов с разной УЖ различия в выраженности составляющих ЭИ подтверждают данные о том, что у студентов с более высоким ЭИ выше УЖ (Шейнов, 2020; Extremera, Rey, 2016). Выявленные различия в уровне регуляторных процессов согласуются с данными о том, что у студентов с более высоким уровнем психологического благополучия лучше сформированы регуляторные процессы (Бурмистрова-Савенкова, Фомина, 2018; Фролова, Синкевич, Федосенко, 2015; Gagnon, Durand-Bush, Young, 2016). Различия в интроспекции у студенток с разной УЖ также согласуются с данными исследований (Волченкова, Молчанова, 2019; Леонтьев, Осин, 2014; Чепрасова, 2018).

Обобщая данные сравнительного анализа изучаемых показателей (табл. 1), можно сделать вывод, что выявленные различия характеристик системы психической регуляции студенток с разным уровнем УЖ объясняются тем, что при более сформированной психической саморегуляции респонденты достигают больших успехов в различных видах деятельности, более эффективны в общении и взаимодействии, испытывают меньше проблем в понимании и принятии трудных жизненных обстоятельств. Феномен УЖ определяется как «когнитивная и эмоциональная оценка» (Diener, Lucas, Oishi, 2002) и как регулятор активности (Митина, Дубов, 2022; Шамионов, 2015). Соответственно, при более высоком уровне регулирования когниций, эмоций и поведения в процессе оценивания своей жизни более качественно сопоставляются оцениваемые параметры (условия жизни, свои возможности и достижения).

Обнаруженные различия в выраженности стилей реагирования на изменения студенток с разным уровнем УЖ (табл. 2) согласуются с ранее опубликованными данными о том, что студенты, придерживающиеся реактивного стиля реагирования на изменения, не удовлетворены своей жизнью, а при реализующем стиле — удовлетворены, при этом выявлены взаимосвязи между стилями реагирования на изменения и показателями метакогнитивных стратегий, ЭИ и самоорганизации деятельности (Буравлева, Богомаз, 2020; Бызова, Перикова, 2018; Перикова, Атаманова, Богомаз, 2020). В нашем исследовании данные связи были подтверждены результатами регрессионного анализа.

Потребность в самоизменениях у студенток с уровнем УЖ ниже среднего усиливается при улучшении знаний о том, в каких условиях и как лучше использовать свои интеллектуальные ресурсы (условные знания), снижении способности контролировать внешние проявления своих эмоций (контроль экспрессии), улучшении умения разрабаты-

вать программы действий для достижения цели (программирование), ориентация на стабильность и отрицание необходимости изменений (консервативный стиль) (табл. 3). При более низкой УЖ увеличивается рассогласование между желаемыми целями и ценностями и возможностями их реализации, и жизненная ситуация воспринимается человеком как более трудная (Митина, Дубов, 2022; Яремчук, Новгородова, 2015). Способность к самоизменениям у студенток с УЖ ниже среднего уровня повышается при увеличении знаний об условиях применения своих когнитивных процессов (условные знания) и при более высокой гибкости регулирования своей деятельности (табл. 3).

В группе *студенток с УЖ выше среднего* потребность в самоизменениях повышается при более высокой гибкости регуляторных процессов — умении при необходимости перестраивать свои планы и программы, а также при условии самостоятельности организации своей деятельности, повышении ориентации на принятие изменений эмоционально (инновационный стиль) и рационально (реализующий стиль) (табл. 4). Учитывая, что осознанное метакогнитивное регулирование и управление эмоциями актуализируются именно в трудных ситуациях (Чернокова, 2011; Gross, 2015), правомерно предположить, что студенткам с УЖ выше среднего нет необходимости включать дополнительные метакогнитивные и эмоциональные ресурсы для преодоления рассогласования между желаемыми целями и возможностями их достижения. Поэтому их желание изменяться определяется только личностно-регуляторными свойствами и стилями реагирования на изменения. Способность к осознанным самоизменениям прежде всего соотносится с готовностью ставить цели самоизменений и последовательно воплощать их в жизнь (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020).

На повышение возможности самоизменений у студенток обеих групп влияет повышение инновационного стиля (табл. 3, 4). Шкала «Возможность самоизменений» сконструирована таким образом, что увеличение баллов соответствует ухудшению возможности, а уменьшение баллов — ее улучшению (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020). При любом уровне УЖ студентки, воспринимающие мир как постоянно меняющийся, и ориентированные на принятие этих изменений, чаще пробуют что-то изменить в своей жизни. У студенток с УЖ ниже среднего возможность самоизменений ухудшается при повышении квазирефлексии (табл. 3). Очевидно, что «отключение» от реальной ситуации и уход от самопознания (квазирефлексия) существенно снижает возможности изменений поведения и совершенствования личностных качеств. В группе студенток с УЖ выше среднего на возмож-

ность самоизменений, помимо инновационного стиля, влияют реализующий стиль и умение выдвигать и удерживать цели деятельности, по В.И. Моросановой (Моросанова, Бондаренко, 2015) — планирование (табл. 4). Лучшие возможности самоизменений демонстрируют студентки, легко принимающие изменения и понимающие их необходимость, а также умеющие ставить адекватные цели, учитывая возможности и особенности жизненной ситуации.

Как видно из табл. 3 и 4, при более высокой УЖ выдвижение целей изменить себя определяется более разнообразными показателями регуляции, что в определенной мере подтверждает представления о том, что УЖ базируется на интеграции когнитивных и эмоционально-волевых процессов (Шамянов, 2015). При этом важно отметить, что по данным ряда исследований уровень УЖ не связан непосредственно с уровнем развития интеллекта (Андреев, 2010; Veenhoven, 1993), а взаимосвязан со сформированностью системы саморегуляции, посредством которой реализуются когнитивные и эмоциональные процессы (Ng, Huebner, Hills, 2015).

Потенциал изменений — итоговый показатель, характеризующий сочетание потребностей, способностей, возможностей и веры в самоизменения (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020) — у студенток с УЖ ниже среднего определяется знаниями об условиях использования своих когнитивных ресурсов (условные знания), инновационным стилем и самостоятельностью (табл. 3). Улучшение метакогнитивной осведомленности, в частности условных знаний, и ориентации на принятие изменений повышает возможность самоизменений личности, а повышение самостоятельности, наоборот, снижает такую возможность. Самостоятельность трактуется как поддержание регуляторной автономности при воздействиях извне, как умение организовать свою деятельность исходя из собственных представлений, не поддаваясь давлению со стороны (Моросанова, Бондаренко, 2015). Одним из объяснений данных фактов может быть то, что респонденты находятся в том возрасте, когда решения о самоизменениях во многом определяются под влиянием окружения (родители, друзья, партнеры по личным отношениям) и социальных норм и стандартов (Кульминская, 2021). Эти данные в целом согласуются с исследованиями учащихся 16–23 лет, в которых было установлено, что при снижении УЖ уменьшается самопринятие и доверие к себе и усиливается ориентация на мнение окружающих (Яремчук, Новгородова, 2015).

У студенток с УЖ выше среднего потенциал самоизменений повышается при улучшении системной рефлексии и выраженности иннова-

ционного и реализующего стилей реагирования на изменения (табл. 4). Системная рефлексия предполагает направленность сознания одновременно на себя и на ситуацию, позволяет «увидеть себя в ситуации» (Леонтьев, Осин, 2014). Инновационный и реализующий стили характеризуют готовность принимать изменения эмоционально (инновационный) или рассудительно (реализующий) (Базаров, Сячева, 2012). Полученные данные согласуются с результатами исследований взаимосвязей показателей УЖ, самоизменений личности и стилей реагирования на изменения (Манукян, Муртазина, Гришина, 2020; Осин, Леонтьев, 2020).

Выявлены общие для студенток с разной УЖ предикторы самоизменений: программирование, гибкость и самостоятельность, квазирефлексия, инновационный стиль реагирования на изменения (табл. 5). У студенток с любым уровнем УЖ улучшение умений выбирать действия для реализации цели и определять их последовательность (программирование), пластичность всех регуляторных процессов (гибкость), а также ориентация на принятие нового (инновационный стиль реагирования на изменения) положительно влияет на разные составляющие самоизменений, а высокая самостоятельность и склонность к уходу от реальных проблем (квазирефлексия) оказывают негативное влияние на самоизменения. Выявленные особенности согласуются с данными о повышении ориентации на мнение окружающих при снижении УЖ у студентов вузов и колледжей (Яремчук, Новгородова, 2015).

Ограничениями исследования являются особенности выборки, которая позволяет изучить влияние системы психической регуляции на готовность к изменениям и саморазвитию у девушек.

Результаты исследования можно использовать для проведения психологического консультирования студенток при проблемах, связанных с удовлетворенностью жизнью, адаптацией к изменяющимся условиям жизни, саморазвитием и личностным ростом.

ВЫВОДЫ

1. По сравнению со студентками с УЖ ниже среднего студентки с УЖ выше среднего обладают более совершенной психической саморегуляцией: у них лучше сформированы метакогнитивные знания и регулирование, более высокие внутриличностный и межличностный ЭИ, программирование, контроль и оценка.

2. У студенток с УЖ ниже среднего основными предикторами самоизменений являются знания об условиях применения своих интеллектуальных ресурсов и инновационный стиль реагирования на изменения. Положительное влияние на характеристики самоизменений оказывают умение разрабатывать программы действий для достижения целей и гибкость регуляторных процессов, а ухудшают самоизменения усиление контроля над своими эмоциями, рост самостоятельности, повышение квазирефлексии и консервативного стиля реагирования на изменения.
3. У студенток с УЖ выше среднего основные предикторы самоизменений: инновационный и реализующий стили реагирования на изменения. Позитивное влияние на самоизменения оказывают: метакогнитивное регулирование, межличностный ЭИ, умение выдвигать цели и разрабатывать программы их достижения, гибкость регуляторных процессов, системная рефлексия, негативно воздействуют на самоизменения, повышение квазирефлексии и консервативного стиля реагирования на изменения.
4. По сравнению со студентками с УЖ ниже среднего у студенток с УЖ выше среднего более разнообразный состав предикторов самоизменений, и эти предикторы отражают более высокий уровень сформированности психической саморегуляции, так как включают в себя более сложно организованные феномены: метакогнитивное регулирование и межличностный ЭИ, системообразующий регуляторный процесс — планирование, наиболее продуктивный вид рефлексии — системную, наиболее эффективный стиль реагирования на изменения — реализующий.
5. Выявлены показатели, которые являются предикторами самоизменений у студенток обеих групп, но определяют разные характеристики самоизменений у студенток с разным уровнем УЖ. Программирование у студенток с УЖ ниже среднего определяет потребность в самоизменениях, а у студенток с УЖ выше среднего — способность к самоизменениям, гибкость регуляторных процессов, наоборот, влияет на способность к самоизменениям у студенток с УЖ ниже среднего и на потребность в самоизменениях у студенток с УЖ выше среднего.

6. При любом уровне УЖ инновационный стиль реагирования на изменения повышает возможность самоизменений и потенциал самоизменений в целом.

Полученные результаты позволяют по-новому взглянуть на проблему самоизменений и природу характерных для нее ограничений, связанных с готовностью к изменению и саморазвитию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреевкова Н. В. Сравнительный анализ удовлетворенности жизнью и определяющих ее факторов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2010. № 5 (99). С. 189–215.

Анисимова О. М., Терра Т. К. Самоотношение и удовлетворенность жизнью у мужчин в разные периоды взрослости // Вестник СПбГУ. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. 2014. № 3. С. 128–137.

Базаров Т. Ю., Сычева М. П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.04.2023).

Бувалева Н. А., Богомаз С. А. Личностные особенности студентов как прогностические характеристики их готовности к инновационной деятельности // Сибирский психологический журнал. 2020. № 76. С. 155–180. DOI: 10.17223/17267080/76/10

Бурмистрова-Савенкова А. В., Фомина Т. Г. Саморегуляция в системе личностных предикторов психологического благополучия: актуальные вопросы современных исследований // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики: Материалы III Международной научно-практической конференции. Калуга: ИП Якунин А. В., 2018. С. 18–25.

Бызова В. М., Перикова Е. И. Метакогнитивные стратегии учебной деятельности студентов с разными стилями реагирования на изменения // Человек в условиях неопределенности: Сборник научных трудов научно-практической конференции с международным участием / Под общ. и науч. ред. Е. В. Бакшутовой, О. В. Юсуповой, Е. Ю. Двойниковой. Самара: Самарский гос. технический ун-т, 2018. Т. 1. С. 112–118.

Бызова В. М., Перикова Е. И. Эмоциональный интеллект в структуре метакогнитивных способностей молодежи // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2020. С. 318–324.

Бызова В. М., Перикова Е. И. Факторная структура русскоязычной версии опросника «Метакогнитивная включенность в деятельность» // Культурно-историческая психология. 2022. № 2. С. 116–126.

Бызова В. М., Перикова Е. И., Ловягина А. Е. Метакогнитивная включенность в систему психической саморегуляции студентов // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 126–140.

Волченкова Е. А., Молчанова О. Н. Потерянные возможные «Я»: содержание и связь с психологическим благополучием // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2019. Т. 9, вып. 3. С. 295–310. DOI: org/10.21638/spbu16.2019.306

Гришина Н. В. «Самоизменения» личности: возможное и необходимое // Вестник СПбГУ. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 8, вып. 2. С. 126–138.

Гришина Н. В., Аванесян М. О., Макарова М. В., Мамаева-Найлз В. Д. Контекстуальный характер жизненных целей: ситуационные и индивидуально-психологические детерминанты целеполагания // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20, № 3. С. 6–28. DOI: 10.21702/rpj.2023.3.1

Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1020 с.

Карпов А. В. К вопросу о структурно-уровневой организации системы психических процессов // Ярославский психологический вестник. 2023. Т. 1, № 55. С. 7–24.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Корнилова Т. В. Эмпатия в структурах интеллектуально-личностного потенциала: единство интеллекта и аффекта // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 3. С. 57–68. DOI 10.31857/S020595920020496-1

Красавцева Ю. В. Предвосхищаемые и результирующие эмоции в регуляции принятия решений // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 18–33. DOI: 10.18384/2310-7235-2020-2-18-33

Кульминская А. В. Среда ближайшего окружения современных школьников и студентов: концептуализация понятия и структура // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2021. № 2 (71). С. 93–102.

Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 11. С. 110–135.

Люсин Д. В. Опросник эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процесса и измерения / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2009. С. 264–278.

Манукян В. Р., Муртазина И. Р. Самоизменение: психологический статус и возможности измерения // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2019. Т. 9, № 4. С. 331–345. DOI: 10.21638/spbu16.2019.401

Манукян В. Р., Муртазина И. Р., Гришина Н. В. Опросник для диагностики потенциала самоизменений личности // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 4. С. 35–58.

Мельничук М. В., Белогаиш М. А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 6. С. 89–100. DOI: 10.15293/1813-4718.2106.10

Меренкова В. С., Солодкова О. Е. Исследование феномена «удовлетворенность жизнью» // Комплексные исследования детства. 2020. Т. 2, № 1. С. 4–13. DOI: 10.33910/2687-0223-2020-2-1-4-13

Митина О. В., Дубов И. Г. Влияние самоуправления на удовлетворенность жизнью и успешность в ней // Актуальные проблемы развития личности в условиях современных реалий: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Ереван: Российско-Армянский (Славянский) университет, 2022. С. 408–416.

Мозговая А. В. Адаптация женщин к социальным изменениям: ресурсный потенциал // Женщина в российском обществе. 2023. № 2. С. 47–59. DOI: 10.21064/WinRS.2023.2.4

Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2021. № 1. С. 3–37. DOI: 10.11621/vsp.2021.01.01

Моросанова В. И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–83.

Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. С. 11–72.

Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 117–142.

Перикова Е. И., Атаманова И. В., Богомаз С. А. Инновативность личности: исследование параметров психологической системы деятельности вузовской молодежи // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17, № 4. С. 719–736. DOI: 10.17323/1813-8918-2020-4-719-736

Самоизменения личности: проблемы, модели, исследования // Коллективная монография / Н. В. Гришина, В. Р. Манукян, И. Р. Муртазина, М. О. Аванесян; под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2021. 348 с.

Сергиенко Е. А. Контроль поведения как основа саморегуляции // Южно-Российский журнал социальных наук. 2018. Т. 19, № 4. С. 130–146.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А. Контроль поведения — интегративное понятие психической регуляции // Разработка понятий современной психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2018. С. 343–378.

Фролова Ю. Г., Синкевич К. Д., Федосенко А. В. Способность к саморегуляции и воспринимаемый контроль как условия психологического благополучия студентов // Философия и социальные науки. 2015. № 4. С. 48–53.

Чепрасова Э. М. Взаимосвязь субъективного благополучия и рефлексии в подростковом и юношеском возрасте // Северо-Кавказский психологический вестник. 2018. № 16. С. 13–21.

Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 3. С. 153–158.

Шамионов Р. М. Критерии субъективного проявления личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия: Акмеология образования. Психология развития. 2015. Т. 4, № 3. С. 213–219.

Шейнов В. П. Взаимосвязи эмоционального интеллекта, интернальности и удовлетворенности жизнью // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2020. № 15. С. 93–97.

Яремчук С. В., Новгородова Е. Ф. Саморазвитие и субъективное благополучие современной молодежи: Монография. М.: ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2015. 142 с.

Baumeister R. F., Tice D. M., Vohs K. D. The strength model of self-regulation: Conclusions from the second decade of willpower research // *Perspectives on Psychological Science*. 2018. Vol. 13, no. 2. P. 141–145. DOI: 10.1177/1745691617716946

De Vries J. H., Spengler M., Frintrup A., Mussel P. Personality Development in Emerging Adulthood—How the Perception of Life Events and Mindset Affect Personality Trait Change // *Frontal Psychology*. 2021. V. 12. №671421.

Diener E., Lucas R. E., Oishi S. Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction // *Handbook of positive psychology* / Eds. C. R. Snyder, S. J. Lopez. Oxford: Oxford University Press, 2002. P. 463–473.

Extremera N., Rey L. Ability emotional intelligence and life satisfaction: Positive and negative affect as mediators // *Personality and Individual Differences*. 2016. (11). Vol. 102. P. 98–101. DOI: 10.1016/j.paid.2016.06.051

Gagnon M. C. J., Durand-Bush N., Young B. W. Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills // *International Journal of Wellbeing*. 2016. Vol. 6, no. 1. P. 101–116.

Gross J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects // *Psychological Inquiry*. 2015. Vol. 26, no. 1. P. 1–26.

Hudson N. W., Fraley R. C. Changing for the Better? Longitudinal Associations Between Volitional Personality Change and Psychological Well-Being // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2016. Vol. 42, no. 5. P. 603–615. DOI: 10.1177/0146167216637840

Kuhl J., Koole S. L. Workings of the will: A functional approach // *Handbook of experimental existential psychology* / Eds. J. Greenberg, S. L. Koole, T. Pyszczynski. New York: Guilford Press, 2004. P. 411–430.

Maslow A. H. Motivation and personality. 3rd ed. / Eds. R. Frager, J. Fadiman, C. McReynolds, R. Cox. London: Longman, 1987. 336 p.p.

Ng Z. J., Huebner S. E., Hills K. J. Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association // *Journal of school psychology*. 2015. Vol. 53, no. 6. P. 479–491. DOI: org/10.1016/j.jsp.2015.09.004

Palmer E. C., David A. S., Fleming S. M. Effects of age on metacognitive efficiency // *Consciousness and cognition*. 2014. Vol. 28. P. 151–160.

Pavot W., Diener E. Review of the satisfaction with life scale // *Psychological Assessment*. 1993. Vol. 5, no. 2. P. 164–172.

Prasher T. Impact of metacognition on life satisfaction of college students // *International Journal of Creative Research Thoughts*. 2023. Vol. 11, no. 5. P. 882–902.

Quintus M., Egloff B., Wrzus C. Predictors of volitional personality change in younger and older adults: Response surface analyses signify the complementary perspectives of the self and knowledgeable others // *Journal of Research in Personality*. 2017. Vol. 70. P. 214–228. DOI: 10.1016/j.jrp.2017.08.001

Scheffel C., Diers K., Schönfeld S., Brocke B., Strobel A., Dörfel D. Cognitive emotion regulation and personality: an analysis of individual differences in the neural and behavioral correlates of successful reappraisal // *Personality Neuroscience*. 2019. Vol. 2. P. 1–13. DOI: 10.1017/pen.2019.11

Veenhoven R. Happiness in Nations. Subjective appreciation of life in 56 nations (1946–1992, RISBO, studies in Social and Cultural transformations). Rotterdam: Erasmus University, 1993. 365 p.

АНТИЦИПАЦИОННАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ПРЕДИКТОРОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТУДЕНТОВ

Впервые опубликовано: *Даниленко О. И.* Антиципационная состоятельность в системе предикторов академической успеваемости и субъективного благополучия студентов // // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. 2019. № 1 (94). С. 153–162. DOI: 10.22204/2587-8956-2019-094-01-153-162

Аннотация. Проведено исследование вклада антиципационной состоятельности и ряда личностных характеристик (самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм, личностная тревожность) как адаптационных ресурсов личности в субъективное благополучие и академическую успеваемость студентов вуза. На разных этапах исследования опрошено более шестисот студентов старших курсов разных специальностей. Данные о субъективном благополучии получены посредством Шкалы субъективного благополучия и Шкалы удовлетворенности жизнью. Показатель успеваемости — средний балл за весь период обучения. Для определения значений личностных переменных использованы показатели Шкалы общей самоэффективности; Теста диспозиционного оптимизма; Теста смысловых ориентаций; Теста жизнестойкости; Шкалы личностной тревожности. Для обработки полученных данных использовались частотный анализ; эксплораторный факторный анализ; конфирматорный факторный анализ; корреляционный анализ; многофакторный регрессионный анализ. Исследование включало процесс теоретической разработки модели антиципационной состоятельности студентов. Построенная факторная модель включает пять компонентов, которые получили названия дисциплинированность, предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности, самооценка успешности, психосоматическая саморегуляция. Данные о выраженности этих компонентов и общей антиципационной состоятельности студентов получены посредством разработанного опросника АС-ВУЗ-2. Посредством регрессионного анализа обнаружено, что в число значимых позитивных предикторов субъективного благополучия входят общий показатель антиципационной состоятельности студентов и показатель самоэффективности; значимым негативным предиктором является личностная тревожность субъекта. Позитивный вклад в академическую успеваемость вносят компоненты АС студента предусмотрительность и саморегуляция в учебной деятельности и показатели, отражающие уверенность субъекта в возможности контролировать обстоятельства своей жизни, а также личностная тревожность. В число значимых негативных предикторов входят показатели, отражающие удовлетворенность самореализацией и показатель, отражающий готовность субъекта

екта рисковать для приобретения нового опыта. Компонент АС студента предусмотрительность вносит наиболее значительный вклад в показатель академической успеваемости из всех учтенных переменных, причем вклад позитивный.

Ключевые слова: психология стресса и совладания, личностные ресурсы, ориентированный на будущее копинг, проактивный и превентивный копинг, антиципационная состоятельность студентов, академическая успеваемость, субъективное благополучие.

Процесс обучения в вузе неизбежно предполагает встречу субъекта с ситуациями, провоцирующими переживание стресса. Неспособность справиться со стрессом приводит к ряду негативных последствий, в том числе к снижению эффективности обучения, утрате позитивного эмоционального настроя и удовлетворенности жизнью. Выявить факторы стрессоустойчивости личности — важная задача психологической науки, которая решается в рамках активно развивающейся области психологии стресса и совладания.

В последние десятилетия внимание зарубежных и российских ученых привлекает проблема заблаговременного совладания. Наряду с реактивным копингом рассматриваются превентивный и проактивный копинги как варианты «копинга, ориентированного на будущее» (future-oriented coping). Реализуя его, субъект предвидит наступление трудных ситуаций, предпринимает действия для их предотвращения и преодоления, если такая ситуация все же произошла (Aspinwall, 2011; Drummond, Brough, 2016; Greenglass, 2002; Schwarzer, 2001; Старченкова, 2012; Белинская, Вечерин, Агадуллин, 2018 и др.).

Необходимым условием заблаговременного совладания является антиципация потенциально трудных ситуаций. С 1990-х гг. В. Д. Менделевич и его коллеги разрабатывают концепцию антиципационной состоятельности (прогностической компетентности) личности. Она определяется как способность с высокой вероятностью предвосхищать ход событий, прогнозировать развитие ситуаций и собственных реакций на них, а также действовать с временно-пространственным упреждением. С позиций психологии личности антиципационная состоятельность рассматривается как структурообразующий компонент системы стабилизации личности наряду с защитными механизмами и копинг-стратегиями (Менделевич, 2011).

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить вклад антиципационной состоятельности как составляющих системы личностных ресурсов в субъективное благополучие и успешность обучения студентов вуза. В нем принимали участие в качестве исполните-

лей ст.н.с. факультета психологии СПбГУ, к. психол. н. И.А. Горбунов и аспирантка факультета психологии СПбГУ О.И. Юревич.

Пилотажное исследование, в котором был использован Тест антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича, показало, что данные этого теста, первоначально созданного в рамках медицинской психологии, не являются прогностичными для показателей академической успеваемости и субъективного благополучия студентов (Даниленко, Горбунов, Юревич, 2017). Это побудило нас к разработке модели антиципационной состоятельности студента (АС студента).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПТА «АНТИЦИПАЦИОННАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА

При создании модели АС студента мы опирались на транзактную концепцию стресса и копинга Р.Лазаруса; концепции проактивного совладания; антиципационной состоятельности личности; ресурсный подход к преодолению стресса.

Работа по созданию модели АС студента проходила в несколько этапов, в ходе которых было опрошено более шестисот учащихся вузов старших курсов разных специальностей. На первом этапе мы выявили, с какими трудностями встречаются студенты в процессе обучения в вузе и какие ресурсы используют для их преодоления. На основе полученных данных был создан опросник АС-ВУЗ-1. Он позволил на втором этапе исследования получить шестифакторную модель АС студента. Выявленные корреляционные взаимосвязи показателей факторов с показателями академической успеваемости и субъективного благополучия подтвердили диагностические возможности опросника. В процессе анализа данных обнаружилось, что структура опросника требует коррекции, что было сделано при сохранении содержания его пунктов. Откорректированный вариант получил название АС-ВУЗ-2. Посредством его на третьем этапе исследования получена пятифакторная модель АС студента. Используемые математические методы, в том числе подтверждающий факторный анализ, подтверждают адекватность полученной модели эмпирическим данным. Это позволяет рассматривать АС студентов как многомерный конструкт, включающий разные аспекты способности студентов вуза предвидеть, предотвращать и преодолевать трудные ситуации, создавая и используя ресурсы преодоления трудностей. Компоненты АС студентов, получившие названия по содержанию пунктов опросника, представлены в табл. 1.

Таблица 1.

Компоненты антиципационной состоятельности студентов

Название	Содержание
Дисциплинированность	Умение соответствовать требованиям учебного процесса (время посещения занятий; соблюдение сроков сдачи учебных работ и пр.), нарушение которых чревато негативными санкциями
Предусмотрительность	Склонность заботиться о будущем, создавать ресурсы для успешной деятельности и хорошего самочувствия в более или менее отдаленной перспективе, принимая во внимание возможные трудности на пути реализации жизненных целей
Саморегуляция в учебной деятельности	Способность адекватно оценивать свои возможности и требования, предъявляемые учебным процессом
Психосоматическая саморегуляция	Способность заботиться о физическом и психическом самочувствии как ресурсе для успешной учебы
Самооценка успешности	Отражает оценку студентом своих достижений в процессе учебы

Пункты опросника, вошедшие в факторы, составили шкалы, надежность которых подтверждена коэффициентом альфа Кронбаха. Она варьирует от удовлетворительной (*психосоматическая саморегуляция* 0,61) до хорошей (*предусмотрительность* 0,78). Очевидно, показатели шкалы *самооценка успешности* лишь отчасти свидетельствуют о способности субъекта предвидеть и предупреждать трудности, в большей мере отражая его интеллектуальные и мотивационные характеристики, поэтому она используется как дополнительная.

Выявленные положительные корреляционные связи между показателями компонентов АС студентов, академической успеваемости и субъективного благополучия подтверждают правильность выбранной нами модели АС студентов (Даниленко, Горбунов, 2018).

АНТИЦИПАЦИОННАЯ СОСТОЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ РЕСУРСОВ СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ УЧЕБЫ

Гипотеза нашего исследования состояла в том, что компоненты АС студента могут служить предикторами академической успеваемости и субъективного благополучия студентов наряду с такими личностными характеристиками, как самоэффективность, жизнестойкость, оптимизм, осмысленность жизни, личностная тревожность.

Для проверки гипотезы использованы следующие методики:

- 1) авторский опросник АС-ВУЗ-2; показатели шкал: *дисциплинированность*; *предусмотрительность*; *саморегуляция в учебной деятельности*, *психосоматическая саморегуляция* (Даниленко, Горбунов, 2018);

- 2) опросники: Шкала субъективного благополучия (ШСБ) (Шкала субъективного благополучия, 2002); Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ) (Осин, Леонтьев, 2008); Шкала общей самоэффективности (ШОС) (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996); Тест диспозиционного оптимизма (ТДО) (Гордеева, Сычев, 2010); Тест смысловых ориентаций (СЖО) (Леонтьев, 2006); Тест жизнестойкости (Леонтьев, Рассказова, 2006); Шкала личностной тревожности (ШЛТ) (Ханин, 1976);
- 3) анкета, содержащая вопросы об академической успеваемости студентов, в том числе студентов просили сообщить средний балл за период обучения, а также сведения о возрасте и поле респондента.

Для обработки полученных данных использованы *методы математической статистики*: первичные статистики, корреляционный анализ (r -Пирсона), регрессионный анализ.

Выборка. В исследовании приняли участие 276 студентов, обучающиеся на 3-м курсе бакалавриата и специалитета и 1-м курсе магистратуры в одном из вузов Санкт-Петербурга по различным специальностям; из них мужчин 69 (25%), женщин 193 (70%); у 14 (5%) пол не заполнен в анкете; средний возраст 21,8 лет. Опрос проводился в бланковой форме в аудитории анонимно и добровольно.

Результаты и их обсуждение.

Для определения относительного вклада показателей АС студента и личностных характеристик в академическую успеваемость была построена регрессионная модель. В качестве зависимой переменной выступает средний балл за весь период обучения, в качестве независимых переменных — показатели компонентов АС студентов и шкал личностных опросников. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2.

Антиципационная состоятельность студентов в системе личностных предикторов академической успеваемости

Зависимые переменные	Позитивные предикторы	Негативные предикторы
Академическая успеваемость (средний балл за весь период обучения)	Предусмотрительность ($\beta = 0,30$, $p < 0,000$) Локус контроля-Я ($\beta = 0,26$, $p < 0,05$) Контроль ($\beta = 0,20$, $p < 0,01$) Личностная тревожность ($\beta = 0,19$, $p < 0,01$) Саморегуляция в учебной деятельности ($\beta = 0,16$, $p < 0,05$)	Результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией ($\beta = -0,28$, $p < 0,05$) Принятие риска ($\beta = -0,18$, $p < 0,05$)

Регрессионная модель объясняет 21% дисперсии зависимой переменной. Обнаружено, что в число значимых позитивных предикторов академической успеваемости входят два компонента АС студента — *предусмотрительность* ($\beta = 0,30, p < 0,000$) и *саморегуляция в учебной деятельности* ($\beta = 0,16, p < 0,05$). Полученные данные свидетельствуют в пользу нашей гипотезы: АС студента входит в число предикторов академической успеваемости наряду с другими личностными характеристиками студентов.

Вклад компонента АС студента *предусмотрительность* в академическую успеваемость позитивный, и он наиболее значим по сравнению с другими учтенными личностными характеристиками. Этот результат представляется вполне закономерным, поскольку *предусмотрительность* в нашей модели означает склонность студента осуществлять учебную деятельность во имя значимых жизненных целей и с учетом возможных трудностей для их достижения, а значит, высокую мотивированность учащегося. Такое поведение субъекта по содержанию близко к проактивному копингу. Этот тип заблаговременного совладания определяется как ориентированный на достижение отдаленных целей, предполагающий накопление ресурсов для их достижения и предотвращения трудностей, которые могут этому препятствовать.

Заметим, что в число значимых предикторов не вошел компонент АС студента *дисциплинированность*, направленный на соблюдение учебных регламентов и тем самым обеспечивающий предотвращение потенциальных санкций. Такие действия имеют сходство с превентивным копингом. В отличие от проактивного, превентивный копинг предполагает заботу о предотвращении определенных угроз в относительно близком будущем. Хотя и содержание конструкторов «проактивный и превентивный копинг», и эмпирические исследования показывают, что четкую границу между этими типами «ориентированного-на-будущее» копинга провести невозможно (Drummond, Brough, 2016; Greenglass, 2002; Белинская, Вечерин, Агадуллин, 2018; Pahl, 2012), их роль в организации поведения личности различна. Так, было обнаружено, что и проактивный, и превентивный копинг способствуют смягчению негативного влияния стресса на вовлеченность студентов в учебу, однако при этом положительное влияние проактивного копинга более выражено, чем влияние превентивного копинга (Yiqun Gan et al., 2007).

Компонент АС студента *саморегуляция в учебной деятельности* также вошел в число значимых предикторов академической успеваемости студентов, что соответствует выводам, сделанным В. И. Моросановой с коллегами: осознанная саморегуляция является значимым предиктором учебных достижений (Моросанова, Фомина, Цыганов, 2017).

Среди личностных характеристик наиболее значительный позитивный вклад в академическую успеваемость вносят показатели, свидетельствующие об уверенности субъекта в возможности контролировать обстоятельства своей жизни: шкалы «Локус контроля-Я» опросника СЖО ($\beta = 0,26, p < 0,05$) и «Контроль» Теста жизнестойкости ($\beta = 0,20, p < 0,01$). Еще один позитивный предиктор академической успеваемости студентов — личностная тревожность ($\beta = 0,19, p < 0,01$). В литературе представлены весьма противоречивые данные о связи успеваемости и личностной тревожности учащегося. Наш результат позволяет утверждать, что более высокий уровень тревожности может способствовать успехам в учебе. В качестве негативных предикторов в итоговую модель вошли удовлетворенность самореализацией, о чем свидетельствует показатель Шкалы «Результативность жизни» опросника СЖО ($\beta = -0,28, p < 0,05$). Готовность рисковать без гарантии на успех деятельности также не способствует получению высоких оценок: Шкала «Принятие риска» Теста жизнестойкости ($\beta = -0,18, p < 0,05$). Подробнее см. (Даниленко, 2018а).

Обратимся теперь к анализу регрессионной модели, где в качестве зависимой переменной выступает показатель субъективного благополучия студента (табл. 3). Для определения уровня субъективного благополучия студентов мы использовали показатели двух методик: Шкала субъективного благополучия (ШСБ) и Шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ). Первая позволяет получить данные об эмоциональном компоненте субъективного благополучия, вторая — о когнитивном компоненте: оценке соответствия жизненных обстоятельств ожиданиям субъекта (Шкала субъективного благополучия, 2002; Осин, Леонтьев, 2008). В качестве независимых переменных введены общий показатель АС студента, определяемый как сумма баллов по основным шкалам, и показатели личностных опросников.

Таблица 3.

Антиципационная состоятельность студентов в системе личностных предикторов субъективного благополучия

Зависимые переменные		Позитивные предикторы	Негативные предикторы
Субъективное благополучие	ШСБ	Общий уровень АС студентов ($\beta = -0,25, p < 0,000$) Самоэффективность ($\beta = -0,25, p < 0,000$)	Личностная тревожность ($\beta = 0,27, p < 0,000$)
	ШУДЖ	Общий уровень осмысленности жизни ($\beta = 0,65, p < 0,000$)	Не выявлены
Примечание. Более высоким показателям опросника ШСБ соответствует более низкий уровень субъективного благополучия субъекта.			

Регрессионная модель для показателя субъективного благополучия по методике ШСБ объясняет 22% дисперсии зависимой переменной; по методике ШУДЖ — 36%. Обнаружено, что показатель АС студентов вошел в число значимых позитивных предикторов эмоционального переживания субъективного благополучия ($\beta = -0,25, p < 0,000$), но не является значимым предиктором удовлетворенности жизнью. Наряду с АС позитивный вклад в субъективное благополучие студентов вносит самоэффективность личности ($\beta = -0,25, p < 0,000$), негативный вклад — личностная тревожность ($\beta = 0,27, p < 0,000$). Удовлетворенность жизнью в большой степени связана с тем, в какой мере субъект считает свою жизнь наполненной смыслом ($\beta = 0,65, p < 0,000$). Наша гипотеза о том, что АС студента входит в число предикторов субъективного благополучия наряду с другими личностными характеристиками, подтвердилась лишь отчасти.

Какие же компоненты АС студентов оказываются наиболее значимыми для эмоционального переживания субъективного благополучия? Нами был проведен регрессионный анализ, где в качестве зависимой переменной выступает показатель ШСБ, а в качестве независимых переменных — показатели компонентов АС студентов; модель объясняет 22% дисперсии зависимой переменной. Обнаружено, что в равной степени позитивный вклад в эмоциональное переживание студентами субъективного благополучия вносят компоненты АС студентов *предусмотрительность* и *саморегуляция в учебной деятельности* ($\beta = -0,24, p < 0,000$). Несколько менее значим показатель *психосоматической саморегуляции* ($\beta = -0,15, p < 0,05$) (Даниленко, 2018b). Эти результаты представляются вполне закономерными. *Предусмотрительность* характеризует субъекта как стратегически ориентированного; *саморегуляция в учебной деятельности* обеспечивает тактику успешной учебы за счет адекватной оценки требований учебного процесса и своих возможностей, забота о своем психическом и физическом самочувствии помогает в особенно напряженные периоды учебного процесса. Все эти качества, обеспечивая успехи в учебе, способствуют и переживанию субъективного благополучия.

Заключение. В результате нашего исследования разработан концепт и предложена модель АС студента, которая включает компоненты дисциплинированность, предусмотрительность, саморегуляция в учебной деятельности, психосоматическая саморегуляция. Обнаружено, что предусмотрительность (склонность заботиться об отдаленных перспективах обучения и создавать ресурсы для реализации целей, учитывая возможные трудности на пути к их достижению), а также само-

регуляция в учебной деятельности (способность адекватно оценивать свои возможности и требования, предъявляемые учебным процессом) находятся в числе значимых предикторов академической успеваемости наряду с другими личностными характеристиками. Эти же компоненты АС студента, а также психосоматическая саморегуляция (способность заботиться о физическом и психическом самочувствии как ресурсе для успешной учебы) вносят вклад в субъективное благополучие личности. Все это позволяет рассматривать антиципационную состоятельность студентов как существенный психологический ресурс для заблаговременного преодоления трудностей учебы. Полученные нами результаты свидетельствуют о плодотворности исследований проявления антиципационной состоятельности при осуществлении различных видов деятельности. Опросник, выявляющий уровень развития компонентов, может быть использован для диагностики выраженности компонентов АС студентов и проведения профилактической и коррекционной работы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Aspinwall L. G. Future-Oriented Thinking, Proactive Coping, and Management of Potential Treats to Health and Well-Being // *The Oxford Handbook of Stress, Health and Coping* / Ed. by S. Folkman. Ch. 17. New York: Oxford University Press, 2011. P. 334–367.

Drummond S., Brough P. Proactive coping and preventive coping: Evidence for two distinct constructs? // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 92. P. 123–127.

Greenglass E. R. Proactive Coping and Quality of Life Management // *E. Fydenberg* (ed.). *Beyond Coping: Meeting Goals, Visions, and Challenges*. London: Oxford University Press, 2002. P. 19–35.

Schwarzer R. Stress, resources and proactive coping // *Applied Psychology: An International Review*. 2001. Vol. 50, no. 3. P. 400–407.

Старченкова Е. С. Ресурсы проактивного совладающего поведения // *Вестник СПбГУ. Серия 12*. 2012. Вып. 1. С. 51–60.

Белинская Е. П., Вечерин А. В., Агадуллина Е. Р. Опросник проактивного копинга: адаптация на неклинической выборке и прогностические возможности // *Электронный журнал «Клиническая и специальная психология»*. 2018. Т. 7, № 3. С. 192–211. DOI: 10.17759/psyclin.2018070312. URL: http://psyjournals.ru/files/95493/Belinskaya_et_al.pdf (дата обращения: 08.02.2019).

Менделевич В. Д. Антиципационные механизмы неврозогенеза. Казань: : Медицина, 2011. 288 с.

Даниленко О. И., Горбунов И. А., Юревич О. И. Антиципационная состоятельность студентов: опыт эмпирического исследования: Материалы съезда

Российского психологического общества / Сост. Л. В. Артищева; под ред. А. О. Прохорова, Л. М. Попова, Л. Ф. Баяновой и др. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2017. Т. 2. С. 372–374.

Даниленко О. И., Горбунов И. А. Антиципационная состоятельность как личностный ресурс студентов // Вопросы психологии. 2018. № 3. С. 33–43.

Шкала субъективного благополучия // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. С. 467–470.

Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия [Электронный ресурс]: Материалы III Всероссийского социологического конгресса (21–22 октября 2008 г.). 2008. URL: <http://publications.hse.ru/chapters/78753840> (дата обращения: 11.09.2017).

Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самооценки Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–76.

Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 36–64.

Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2006. 18 с.

Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.

Ханин Ю. Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера. Л., 1976. 18 с.

Pahl S. A. Proactive coping: determinants, mediators, and outcomes: Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy. The University of Texas at Austin. 2012, Aug. URL: <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/ETD-UT-2012-08-5910/PAHLDISSERTATION.pdf?sequence=1> (дата обращения: 13.08.2017).

Yiqun Gan et al. The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role instudent engagement // Personality and Individual Differences. 2007. Vol. 43. P. 851–863. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886907000542> (дата обращения: 11.02.2019).

Моросанова В. И., Фомина Т. Г., Цыганов И. Ю. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей. СПб.: Нестор-История, 2017.

Даниленко О. И. Антиципационная состоятельность в системе личностных предикторов академической успеваемости студентов // Психологические исследования. 2018а. Т. 11, № 61. С. 9. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n61/1627-danilenko61.html> (дата обращения: 12.02.2019).

Даниленко О. И. Антиципационная состоятельность как предиктор субъективного благополучия студентов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018b. Т. 7, № 3. С. 264–268. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35707846> (дата обращения: 12.02.2019).

ВЗАИМОСВЯЗИ ХАРАКТЕРИСТИК МЕТАКОГНИТИВНОЙ ВКЛЮЧЕННОСТИ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОСОЗНАННОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ И НЕ ЗАНИМАЮЩИХСЯ СПОРТОМ

Ловягина А. Е., Бызова В. М.

Публикуется впервые.

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного анализа взаимосвязей показателей метакогнитивной включенности с характеристиками стиля осознанной саморегуляции и волевых процессов у студентов, занимающихся и не занимающихся спортом. Цель исследования: выявление общих и отличительных взаимосвязей метакогнитивных и регуляторных процессов у не занимающихся спортом и спортсменов. Метод: психологическое тестирование по методикам, оценивающим метакогнитивную включенность, стилевые характеристики осознанной саморегуляции и волевую регуляцию деятельности. Выборка: 339 студентов университета (мужчины и женщины) в возрасте 19–22 лет. Результаты: повышение уровня метакогнитивной включенности взаимосвязано с улучшением программирования и повышением уровня осознанной саморегуляции как у занимающихся, так и у не занимающихся спортом студентов (мужчин и женщин). У студентов-спортсменов выявлены более тесные взаимосвязи метакогнитивной включенности с характеристиками стиля осознанной саморегуляции и волевой регуляции при неудачах чем у студентов не занимающихся спортом.

Ключевые слова: метакогнитивная включенность, стиль осознанной саморегуляции, волевые процессы, студенты, спортсмены.

ВВЕДЕНИЕ

Способность осознанно целенаправленно регулировать свое поведение, состояние и развитие личности является одной из основных характеристик психики человека (Леонтьев, 2016; Моросанова, 2010). Психическая саморегуляция рассматривается как сложная целостная система, функционирование которой взаимосвязано с актуализацией различных сфер психики: когнитивной, мотивационной, эмоциональной, волевой (Моросанова, 2022; Kuhl, Fuhrman, 1998). В современной психологической науке особое внимание уделяется изучению роли метакогнитивных процессов в эффективности психической саморегуляции. Метакогниции определяются как совокупность знаний человека о своих когнитивных процессах и умений управлять ими

(Карпов, 2011; Brown, 1987; Balcikanli, 2011). Актуализация метакогнитивных процессов позволяет оптимизировать когнитивные процессы в соответствии с теми целями деятельности, для достижения которых в конкретной ситуации формируется определенная система психической саморегуляции.

Известно, что эффективность психической саморегуляции возрастает по мере освоения различных видов деятельности: учебной, двигательной, трудовой (Бызова, Перикова, 2020; Balcikanli, 2011; MacIntyre et al., 2014). Но взаимосвязи между уровнем развития метакогнитивных процессов и особенностями структуры психической саморегуляции конкретизированы недостаточно. В частности, не вполне ясно, как отражается уровень метакогнитивной включенности на выраженности характеристик стиля осознанной саморегуляции (регуляторных процессах и личностно-регуляторных свойствах). Неоднозначно трактуются связи между метакогнициями и волевыми процессами (Карпов, 2018, 2023; Efklides, 2008; Çapan, Ikier, 2021). Дефицит информации о взаимосвязях метакогнитивной включенности с регулятивными и волевыми процессами не позволяет эффективно совершенствовать целостную систему психической саморегуляции и использовать ее в качестве метаресурса для достижения целей учебной и профессиональной деятельности.

Цель настоящего исследования — изучение взаимосвязей между показателями метакогнитивной включенности и характеристиками психической саморегуляции (стиль осознанной саморегуляции и волевые процессы). Взаимосвязи между изучаемыми показателями могут быть характерны для конкретного вида деятельности или быть общими для разных видов деятельности. С целью выявления общих для разных видов деятельности взаимосвязей был проведен сравнительный анализ между показателями метакогнитивной включенности и характеристиками психической саморегуляции у студентов, осваивающих один вид деятельности — учебную, и два вида — учебную и спортивную.

МЕТОДЫ

Выборка. В исследовании приняли участие 339 студентов университетов г. Санкт-Петербурга в возрасте 19–22 лет: юноши, не занимающиеся спортом (78 чел.); юноши-спортсмены (83 чел.); девушки, не занимающиеся спортом (92 чел.); девушки-спортсменки (86 чел.). Все студенты обучались на 2–3-м курсах бакалавриата по специальностям: психология, педагогика, биология. Среди студентов-неспортсменов не

было тех, кто совмещает учебу с трудовой деятельностью или серьезно занимается танцами, музыкой, другими видами искусства. Студенты-спортсмены занимались следующими видами спорта: легкая атлетика (14%), плавание (12%), футбол (15%), волейбол (13%), большой теннис (13%), танцевальный спорт (13%), гребной спорт (11%), парусный спорт (9%). Стаж занятий спортом составил 3–8 лет, спортивная квалификация: кандидаты в мастера спорта и мастера спорта. Все студенты-спортсмены занимались спортом для продолжения своей спортивной карьеры: они ставили цели повысить результаты, тренировались 5–6 раз в неделю, регулярно ездили на тренировочные сборы и выступали на соревнованиях.

Методики. Диагностика метакогнитивной включенности студентов проводилась с помощью опросника: «Оценка метакогнитивной включенности» Metacognitive Awareness Inventory (G. Schraw, R. S. Dennison), русскоязычная версия А. В. Карпова (Карпов, Скитяева, 2005). Характеристики психической саморегуляции студентов диагностировались по опроснику В. И. Моросановой «Стиль осознанной саморегуляции поведения» и опроснику Ю. Куля Шкала контроля за действием (Action Control Scale, НАКЕМР-90) в адаптации С. А. Шапкина (Моросанова, Бондаренко, 2015; Шапкин, 1997).

Процедура обследования. Обследование всех студентов было проведено во время обычного учебного процесса, за 2–3 месяца до периода аттестации (зачетов и экзаменов). Во время обследования у студентов-спортсменов был обычный режим тренировок, отсутствовали высокие физические и психические нагрузки, связанные с подготовкой к соревнованиям. В процессе обследования все студенты заполняли опросники в одинаковой последовательности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Метакогнитивная включенность студентов мужчин в среднем соответствует повышенному уровню: не занимающиеся спортом ($M \pm m$, 201,31 \pm 3,12); спортсмены ($M \pm m$, 195,61 \pm 5,01), по критерию Стьюдента статистически значимые различия не выявлены. У студенток метакогнитивная включенность также в среднем соответствует повышенному уровню: не занимающиеся спортом ($M \pm m$, 194,91 \pm 2,17); спортсменки ($M \pm m$, 189,34 \pm 3,31), статистически значимые различия не выявлены (критерий Стьюдента). Таким образом, по уровню метакогнитивной включенности студенты-спортсмены (мужчины и женщины) не отличаются от студентов, не занимающихся спортом (мужчин и женщин).

У студентов-мужчин, не занимающихся спортом, повышение уровня метакогнитивной включенности взаимосвязано с улучшением программирования и общего уровня осознанной саморегуляции (табл. 1). У студентов-спортсменов повышение уровня метакогнитивной включенности взаимосвязано не только с указанными показателями, но еще и с планированием и моделированием (табл. 1). Таким образом, у студентов, не занимающихся спортом, повышение управления своими когнитивными процессами (метакогнитивная включенность) взаимосвязано только с улучшением продуманности последовательности действий для достижения цели (программирование). Тогда как у студентов-спортсменов при повышении управления когнитивной сферой улучшается регулирование: постановки целей деятельности (планирование), выделения условий, значимых для достижения цели (моделирование), разработки последовательности действий для достижения цели (программирование).

Таблица 1.

Взаимосвязи между показателями метакогнитивной включенности и регуляторными процессами у студентов мужского пола (корреляционный анализ, критерий Пирсона)

Регуляторные процессы	Метакогнитивная включенность	
	Студенты, не занимающиеся спортом ($n = 78$)	Студенты-спортсмены ($n = 83$)
Планирование	Незначимы	$r = 0,254 p \leq 0,05$
Моделирование	Незначимы	$r = 0,236 p \leq 0,05$
Программирование	$r = 0,237 p \leq 0,05$	$r = 0,268 p \leq 0,05$
Оценка результатов	Незначимы	Незначимы
Гибкость	Незначимы	Незначимы
Самостоятельность	Незначимы	Незначимы
Общий уровень	$r = 0,241 p \leq 0,05$	$r = 0,301 p \leq 0,01$

Аналогичные взаимосвязи обнаружены у студенток женщин (табл. 2).

Но в группе не занимающихся спортом у девушек, в отличие от юношей, повышение метакогнитивной включенности взаимосвязано с улучшением осознанного планирования деятельности (табл. 2). А в группе спортсменов у девушек, в отличие от юношей, повышение метакогнитивной включенности взаимосвязано с улучшением гибкости регуляторных процессов.

Таблица 2.

Взаимосвязи между показателями метакогнитивной включенности и регуляторными процессами у студентов женского пола (корреляционный анализ, критерий Пирсона)

Регуляторные процессы	Метакогнитивная включенность	
	Студентки, не занимающиеся спортом ($n = 92$)	Студентки-спортсменки ($n = 86$)
Планирование	$r = 0,242; p \leq 0,05$	$r = 0,230; p \leq 0,05$
Моделирование	Незначимы	$r = 0,216; p \leq 0,05$
Программирование	$r = 0,229; p \leq 0,05$	$r = 0,441; p \leq 0,001$
Оценка результатов	Незначимы	Незначимы
Гибкость	Незначимы	$r = 0,263; p \leq 0,05$
Самостоятельность	Незначимы	Незначимы
Общий уровень	$r = 0,211; p \leq 0,05$	$r = 0,435; p \leq 0,001$

Во всех группах респондентов (независимо от пола и занятий спортом) повышение уровня метакогнитивной включенности взаимосвязано с улучшением программирования и повышением уровня осознанной саморегуляции. Эти данные согласуются с научными представлениями о формировании произвольной регуляции психических функций (Карпов, 2011; Моросанова, 2010).

По сравнению с не занимающимися спортом у спортсменов (как у мужчин, так и у женщин) метакогнитивная включенность более тесно взаимосвязана с характеристиками стиля осознанной саморегуляции. Студенты, которые занимаются спортом, наряду с интеллектуальными нагрузками, переносят тренировочные нагрузки и соревновательный стресс. Так как они совмещают освоение учебной программы бакалавриата и активные занятия спортом, им необходимо уметь организовывать себя и соблюдать режим. Более сложные требования к психической саморегуляции студентов-спортсменов стимулируют взаимообусловленное развитие умений управлять своей познавательной сферой и произвольной активностью. Поэтому у спортсменов уровень развития навыков управления своими когнитивными процессами взаимосвязан с индивидуальными различиями в сформированности почти всех регуляторных процессов: постановка цели; создание модели, значимых для достижения цели условий; разработка программ действий для достижения цели.

Обращает на себя внимание тот факт, что оценка результатов деятельности не взаимосвязана с метакогнитивной включенностью во

всех группах респондентов. Очевидно, это объясняется тем, что в процессе оценивания активно задействованы мотивационная и ценностно-смысловая сферы. Именно эти сферы (а не метакогниции) и определяют параметры оценки.

Сравнительный анализ взаимосвязей между уровнем метакогнитивной включенности и выраженностью волевых процессов показал, что только у студентов-спортсменов повышение уровня метакогнитивной включенности взаимосвязано с улучшением контроля за действием при неудаче: мужчины (критерий Пирсона, $r = 0, -314; p \leq 0,05$), женщины (критерий Пирсона, $r = 0, -227; p \leq 0,05$). В группе студентов (мужчины и женщины), которые не занимаются спортом, статистически достоверные взаимосвязи между показателями метакогнитивной включенности и характеристиками волевого контроля не выявлены.

И занимающиеся, и не занимающиеся спортом студенты, безусловно, сталкиваются в своей жизни с неудачами. Кроме типичных для студентов неудач, связанных с учебой и личными отношениями, спортсмены могут испытывать неудачи во время тренировок и соревнований: невозможность освоить новую технику движений, поражения на соревнованиях, застой результатов, травмы и др. Спортсмены не только часто переживают неудачи, но и активно преодолевают их для того, чтобы продолжить карьеру в спорте (Андреев и др., 2022). Можно предположить, что более частое преодоление неудач закрепляет связи между метакогнитивными навыками и волевыми качествами: настойчивость, выдержка, самообладание. Таким образом, контроль и управление вниманием, памятью, мышлением вытесняют сопровождающие неудачи переживания и выводят на первый план сознания намерение реализовать необходимую в данной ситуации деятельность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования позволили выявить общие для психической регуляции учебной и спортивной деятельности взаимосвязи между уровнем метакогнитивной включенности и качеством регулирования разработки программ действий, с помощью которых будет достигнута цель. Также общими для психической регуляции учебной и спортивной деятельности оказались взаимосвязи между уровнем метакогнитивной включенности и общим уровнем осознанной саморегуляции произвольной активности.

Повышение требований к психической регуляции студентов (необходимость освоения не только учебной, но и спортивной деятельно-

сти) способствует формированию более тесных взаимосвязей между метакогнитивной включенностью и регуляторными процессами (планирование, моделирование, программирование). При более высоких требованиях к психической регуляции, связанных с занятиями спортом, у студентов (мужчин и женщин) формируются взаимосвязи между метакогнитивной включенностью и волевой регуляцией при неудачах.

Полученные результаты показывают, что для совершенствования психической регуляции спортсменов в процессе их психологической подготовки целесообразно организовывать занятия по развитию метакогнитивной включенности. Например, метакогнитивные тренинги, психотехнические игры и упражнения и др. Аналогичные занятия можно проводить и для студентов, не занимающихся спортом, в тех случаях, когда они склонны действовать импульсивно и затрудняются определить, что, как и в какой последовательности нужно сделать, чтобы добиться цели.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреев Вит.В., Андреев В.В., Сытник Г.В., Ашкинази С.М. Психология преодоления в спорте: Монография. М.: Изд. центр АГСПА, 2022.

Бызова В.М., Перикова Е.И. Психология метакогнитивизма: вызовы современности: Монография. СПб.: Скифия-Принт, 2020.

Карпов А.В. К вопросу о структурно-уровневой организации системы психических процессов // Ярославский психологический вестник. 2023. № 1 (55). С. 7–24.

Карпов А.В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2018.

Карпов А.В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011.

Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: ИП РАН, 2005.

Леонтьев Д. А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/3

Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Изд-во «Ин-т психологии РАН»; Психологический ин-т РАО. М.: Наука, 2010.

Моросанова В.И. Психология осознанной саморегуляции: от истоков к современным исследованиям // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 3. С. 57–83.

Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. С. 11–72.

Шапкин С. А. Экспериментальное изучение волевых процессов. М.: Смысл. ИП РАН, 1997. С. 22–34.

Brown A. L. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation and other more Mysterious Mechanisms // Metacognition, Motivation, and Understanding. Ch. 3. New Jersey, 1987. P. 65–116.

Balcikanli C. Metacognitive Awareness Inventory for Teachers (MAIT) // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2011. Vol. 9. P. 1309–1332.

Çapan D., İcier S. Metamemory and Memory Discrepancies in Directed Forgetting of Emotional Information // Europe's Journal of Psychology. 2021. Vol. 17, no. 1. P. 44–52.

Efklides A. Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation // Europe's Journal of Psychology. 2008. Vol. 13. P. 277–287. DOI: 10.1027/1016-9040.13.4.277

MacIntyre T., Igou E. R., Moran A. P., Campbell M., Matthews J. Metacognition and action: a new pathway to understanding social and cognitive aspects of expertise in sport // Front. Psychol. 2014. Vol. 5. P. 1155. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.01155

«ЭТО НЕ АДАМ СТАНОВИТСЯ МЕНЬШЕ, ПРОСТО ДЕРЕВО РАСТЕТ»: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАМЕТКИ ОБ ИЗМЕНЧИВОМ ЧЕЛОВЕКЕ В ИЗМЕНЧИВОМ МИРЕ (ПО МОТИВАМ ОДНОЙ РЕЦЕНЗИИ)

Впервые опубликовано: *Зайцева Ю. Е.* «Это не Адам становится меньше, просто дерево растет»: методологические заметки об изменчивом человеке в изменчивом мире (по мотивам одной рецензии) // Вестник СПбГУ. Психология. 2019. Т. 9, вып. 4. С. 346–358. <https://doi.org/10.21638/spbu16.2019.402>

Аннотация. Изменчивый человек в изменчивом мире (*Mobilis in Mobili*) и предисловие А. Асмолова к проекту коллективной монографии с одноименным названием «*Mobilis in Mobili*: личность в эпоху перемен» — это новый взгляд на предмет психологии личности, проект ее новой методологии и модель ее нового языка. Правда ли, что «посреди моста незачем думать, куда идти дальше»? Наша статья — не самостоятельное явление, а элемент длящегося диалога и двойной отклик. Эссе содержит методологические размышления, поводом к которым послужила одна рецензия, а причиной — поразивший меня подход к «сложности, изменчивости, разнообразию» не как к объективным реалиям современности, а в первую очередь как к технологии подготовки к вызовам ближайшего будущего основного инструмента субъекта научного познания — собственного разума. Приводятся рассуждения о том, почему «трансэтактность» как субстанциальное свойство лифта не всегда помогает понять, как и почему он движется; почему зарубки на быстрорастущем дереве — не лучший способ измерять рост Адама, и где Алиса потеряла смысл разговора с Герцогиней.

Ключевые слова: методологические рассуждения, эссе, методология сомнения, изменчивый человек в изменчивом мире, сложность, изменчивость, разнообразие, идентичность, жизненный контекст, «Я», нарратив, актер, агент, автор.

Автор этой статьи не несет ответственности за ваше потраченное на ее чтение время, а также за убежавшее в это время молоко или любой другой ущерб.

Пример дисклеймера (Что-Это-Такое.ру, 2019)

Дисклеймер: предлагаемый вниманию читателя текст не является по своему жанру ни автономным, существующим вне контекста конкретной научной полемики теоретико-методологическим манифестом, ни обсуждением полученных в частном исследовании эмпирических результатов. История возникновения эссе — запрос на рецензирование

ние для «Вестника СПбГУ. Психология» статьи на тему «Субкультуры: культурно-психологические трансформации современности в свете методологии латентных изменений» (Гусельцева, 2019). Согласно мнению уважаемой редакции, рецензия переросла свой формат индивидуального отклика и экспертной оценки и внезапно позволила себе претендовать на отдельную публикацию в ключе открытой методологической дискуссии.

Контекстуальность возникновения этого текста и невозможность его адекватного прочтения без понимания контекста напоминает мне о важном принципе становящейся методологии изучения изменчивого человека в изменчивом мире (*Mobilis in Mobili* (*Mobilis in Mobili...*, 2018)). Личность невозможно прочесть сейчас иначе, чем через созвучие «контента и контекста», где содержанием выступает множественность уникальных позиций «Я», валюаций (личностных смыслов, вокруг которых складываются ее жизненные истории) (Hermans, 2001), а контекстом — социальная и языковая среда, а точнее, множественные жизненные среды, локальные хронотопы (Марцинковская, 2017), социокультурные пространства повседневности (Хорошилов, Машков, 2018), мозаично вписанные в макродинамику культурно-исторической среды. Единоновременность этого множества социальных сред, в которые погружен современный человек, их фактическая культурно-языковая полифоничность (Гусельцева, 2019; Марцинковская, 2017, 2018; Хорошилов, Машков, 2018) не позволяют им выступать как единый контекст, для адаптации к которому личность в процессе социализации сформировала бы устойчивую систему установок поддержания общекультурного социального договора, она не задает единого дискурса, общего формата межличностных и профессиональных отношений, идеологической определенности в мировоззрении и смысловой направленности.

Йельский университет бессознательно кодируется студентом Принстона как настолько же далекое от реальности место, как и Ховартс, и хотя обучающиеся вряд ли написали бы такое в своих самоотчетах, но если судить по экспериментальным данным (Prentice, Gerrig, Bailis, 1997), то влияние на бессознательную переработку суждений об истинности / ложности фактов о мире оказывается им такое же, как если бы Йель был вымышленной локацией (аналогичный эффект был получен для студентов Йеля относительно Принстона) (Там же). Механизмы влияния контекста вымышленного рассказа (далекого от реального опыта) на убежденность в истинности озвученных в нем фактов о физике и истории находились в центре внимания когнитивных психологов (Там же), однако с точки зрения идентичности мы

можем отметить наличие у всех испытуемых, а также у самих исследователей бессознательной готовности не распространять единую систему установок, жизненных «Я»-позиций на соседнюю культурную локацию, подспудное ожидание, что в соседской квартире солнце может быть зеленым, а правила поведения придется учить с нуля. Единственным критерием возможной социальной адаптации и психологической устойчивости в такой парадигме становится согласованность (coherence — внутренняя непротиворечивость), каждый раз заново выстраиваемая сцепка между текущей «Я»-позицией и конгруэнтными ей жизненными контекстами. Различные среды, в свою очередь, претендуют на завоевание внимания, построение каналов сцепки с личностью, вовлечение ее в свою динамику и самовоспроизведение через откликающиеся на сценарные предписания репертуары внутренних «Я»-позиций, ролей, валюаций и дискурсивных аккаунтов.

Модель нарративной идентичности (McAdams, 2013, 2015a), примененная к данному контексту, подсказывает, что в первом случае мы, скорее всего, будем иметь дело с активным агентом, субъектом своего жизненного пути, а во втором — с социальным актером, гибко подстраивающимся под текущую мизансцену и востребованным в различных жизненных сценариях в зависимости от широты своего амплуа. Едва ли нам часто доведется видеть в современном жизненном, а не только автобиографическом пространстве настоящее авторство — конструирование тематической согласованности во временной перспективе собственной жизни и жизни множества других людей, включаемых автором в серию диалогов, поступков, сцен и строящих единый хронотоп из череды текущих конкретных небольших жизненных эпизодов, разнообразных, разбросанных во времени и в то же время неуловимо созвучных, составляющих в совокупности некую общую тему, смысл, отзывающийся и в собеседнике.

Традиционно такой функцией — придания смысла и организации временной перспективы — обладал жизненный сценарий, воспроизводимый в рамках семьи, страты, культурной общности, для личности же было достаточно определить свое место в сценарной канве, знать основные стратагемы поведения и вовремя отвечать на вызовы изменчивой и не всегда благоприятной среды, двигаясь в сторону сценарного идеала (Erikson, 1959; Костромина, Гришина, Зиновьева, Москвичева, 2018; Белинская, 2018a). Однако уже к концу века сценарные инструменты, предназначенные для совладания с изменчивостью среды, перестали быть достаточными, потребовалось увеличение вариативности, наращивание потенциала разнообразия — возник спрос на индивиду-

альность, проживание уникального жизненного пути, на способность переключаться между сценариями и даже самостоятельно конструировать новые для себя роли (парадигма *self-made man*) (Костромина, Гришина, Зиновьева, Москвичева, 2018; Белинская, 2018а).

Динамичность изменений, множественность культурных сред, полифония контекстов этого века такова, что трансформируется сама концепция «изменений» (Асмолов, 2018а), перемены с течением времени — это больше не степень отличий от самого себя или заданного эталона, это непредсказуемое мерцание, хаотическая пересборка, абсурдистская вывернутость смыслов. Ответом на подобный вызов может являться только «упреждающий удар» разума, такая методология познания и жизни, которая будет препятствовать косности собственного мышления. Лишь в этом случае можно успеть подготовить свой разум как инструмент работы с подобного уровня неопределенностью, надеясь в то же время, что он никогда в действительности не пригодится. Определенность или неопределенность, сложность или простота, разнообразие или однообразие (Там же; Асмолов, 2018b) — оси, не столько описывающие реальность современности «как она есть», сколько необходимая системная модель многомерности нашего мышления при столкновении с будущей реальностью.

Главной задачей «изменчивого человека» становится, повторю вслед за А. Г. Асмоловым (Асмолов, 2018а), овладение искусством методологии сомнения в очевидном, включая поиск «ленивых» установок собственного разума, стремящегося объяснить, а не понять, упростить, свести к единому принципу, обобщить. Измерения сложности, неопределенности, разнообразия — не догма и даже не идеал социального устройства, а скорее методическая практика, своеобразный «коан» современного ученого, позволяющий поставить перед своим разумом и языком науки задачу, решение которой способно снабдить нас инструментами преадаптации к миру, в котором изменения не столь стремительны, сколь непредсказуемо внезапны. Ясно видно по тексту А. Г. Асмолова (Там же), что аналогичную функцию, с его точки зрения, несет и готовность постнеклассической психологии включать в свой научный «котел» множественность противоречащих друг другу методологий (в том числе различающихся на самом глубинном гносеологическом и онтологическом уровне), приветствовать трансдисциплинарность, игры с масштабами и контекстами, а главное — прислушиваться к поэтическим метафорам и порождать новый язык «диалога, несущего собеседнику скорее смыслы, чем значения» (Там же. С. 15).

Сложности, с которыми сталкиваются психологи при попытке выстроить единую методологию, применить вчерашние и сегодняшние модели к человеку (i) не абстрактному, а конкретному; (ii) интенциональному не вообще, а в каждый данный момент времени реализующему валуацию частной «Я»-позиции с возможностью мгновенного переключения на другую; (iii) владеющему определенным типом речи и мышления, но изменяющему его под требования контекста; (iv) включенному в уникальный набор социальных сред в текущих культурно-исторических условиях; (v) пытающемуся в то же самое время рефлексивно построить действующую модель реальности, другого и самого себя (и обладающего для этого не более разработанным или работающим инструментарием, чем современная психология), — именно неудачи в этом процессе и должны быть в центре внимания современной психологии. Описания тысяч ошибок не приведут нас к пониманию верного решения, но не позволят нам удержаться в «Я»-позиции человека, ошибочно понимающего.

Методология сомнения (Там же) в отношении проблемы идентичности призвана была бы (i) избегать имитационного понимания, или, как называл это Мераб Константинович Мамардашвили, тактики «отобъяснения» (Мамардашвили, 2014), когда невозможность или недостаточность понимания заменяется «переназыванием», введением нового термина, или чрезмерно обобщающего ряд качественно своеобразных локальных феноменов, или подменяющего описательные модели объяснительными; (ii) не отбрасывать слепо как «устаревшие», «догматичные», «отжившие свое» модели, которые перестали работать в современности, а прежде всего «творчески исполнить» их, указав на причины и ограничения применимости (в теме идентичности это касается в первую очередь богатства культурно-исторической парадигмы, но не исключительно ее); (iii) не бояться множественности и многомерности, провоцировать ее в своем сознании и быть готовым к созданию множества локальных моделей, мозаики истин, несводимых к единой общей теории (уже как минимум в силу того, что исследуемая реальность к моменту публикации успела измениться), готова механизмы и методологию порождения новых моделей; (iv) сосредоточиться на процессуальном характере явлений, но помнить, что данные процессы протекают в определенном контексте и часто обусловлены им, и если нам что-то непонятно (кажется чудом, хаосом, сингулярностью, синергией или синхронией), то, возможно, мы просто смотрим не в том масштабе (времени, социальных связей, языковых и феноменологических пространств); (v) привлекать множествен-

ные языки описания, искать новые, обращаться к культурным формам, в которых смысл возникает и существует именно как резонанс от текущего диалогического контекста: мемам, анекдотам, стикерам, абсурду, некоторым поэтическим и музыкальным формам, локальным метафорам, энкодам, — использовать ситуационный язык, язык, вовлекающий в себя весь контекст, включая говорящего и слушающего.

Наука привычно прячется за образом ученого, защищенного авторитетом, носителя метода объективной оценки и универсального знания о реальности, недоступного массам, пользователя строгого языка понятий. Едва ли замечая собственный переход в догматическое пространство нормативных предписаний, множество специалистов ринулись в спасительную надежность строгих протоколов метаанализа и воспроизводящего экспериментирования, математических критериев сомнения или убежденности в достоверности, а в гуманитарном пространстве, напротив, в усиленное отрицание прошлых догматов и фиксацию в их статусе новых имен, готовых объяснить новую объективность, построить относительно нее надежную позицию эксперта. Но модели уже не успевают за реальностью и тем более за будущей реальностью: при всей своей гибкости парадигма «Человек-вситуации» (Росс, Нисбетт, 1999) уже не срабатывает — личность как носителя относительно устойчивых черт в череде жизненных ситуаций сменяет легко переключающийся между спектаклями и ролями актер (McAdams, 2013; 2015a), для которого ситуация уже не просто модифицирует поведение, а способна полностью «переписать», из какой «Я»-позиции (Hermans, 2001; Hermans, Dimaggio, 2007), какой личностью, с какими целями, ценностями и памятью о себе он будет входить в нее. Из рефлексивной позиции агента (McAdams, 2015a; Леонтьев, Шильманская, 2019) жизненных изменений (мотивированного и имеющего временную перспективу будущего) личность также ломает привычные модели детерминации, вводя элемент самостроительства, осознанно разбирая целостные роли на отдельные инструменты (навыки, компетенции, установки, поведенческие паттерны) и личные цели (валюации, тактические и стратегические проекты будущего), чтобы в новой жизненной ситуации пересобратся, встраиваясь по-новому в ситуации, которые будут конгруэнтны ее жизненным задачам. «Я как автомобилист», — говорит человек без собственной машины, но активный носитель навыков и прав вождения, которые реализуются через сервисы совместной аренды (каршеринг); «Я как современный профессионал» может не иметь постоянного места работы и даже узкой специальности, но реализовывает и приобретает по мере надобности различные

компетенции в рамках проектной деятельности; «Я как резидент» может не иметь постоянной локации и страны проживания (выбирая, например, как Борис Акунин, жить попеременно по несколько месяцев в трех странах Европейского союза, в каждом из домов работая над одной из трех одновременно сочиняемых книг).



Рис. 1. Проблема современных методов измерения в психологии. Карикатура Ж. Эффеля [20, с. 25]: «Да нет, это не Адам становится меньше, просто дерево растет»

Адам нового мира не просто осваивает новое пространство ролей, отличных от прежних, он вынужден изменяться, соотносясь с постоянно расширяющейся и переписывающейся социальной реальностью (рис. 1.). Новой психометрике стоит поучиться у Жана Эффеля и признать, что измерительные инструменты современной психологии своей гибкостью и чувствительностью к контексту должны не уступать изменчивой реальности, помня, что «не Адам становится меньше, а просто дерево растет» (Там же). Естественному желанию зафиксировать изменения среды или личности, переназвав их и тем самым получив иллюзию контроля, следует противопоставлять готовность заново, снова и снова открывать реальность, выходить за ее горизонты, проваливаться в «кроличью нору», тренируя к этому свой ум при помощи методологии сомнения и непонимания.

Фрагмент рецензии на статью М. С. Гусельцевой (Гусельцева, 2019) (расширенный и дополненный):

Среди современных отечественных методологических текстов в гуманитарных науках все чаще встречаются попытки осмыслить проблему новой идентичности (Белинская, 2018а, 2018b; Аянян, Голубева, Марцинковская, Полева, 2016; Гусельцева, 2013, 2017; Мельникова, Кутковская, 2014; Турушева, 2014; Марцинковская, Турушева, 2017; Соколова, 2018; Хузеева, 2016; Муравьева, Литвина, Богомаз, 2015). Новое время с его представлением о Герое: цельном, едином, отвечающем за свою жизнь и разделяющем ответственность за жизнь сообщества, кто движется к осознаваемой цели и преодолевает неблагополучие среды, — в текстах эпохи постмодерна уступает место мерцающему образу многозначного персонажа, метаморфа, палимпсеста, фрагментарного и прячущегося от автора за кулисами тысяч дискурсивных контекстов. Образ «Я» в рамках такой парадигмы психологически неустойчив (Соколова, 2014), диффузен (Berzonsky, Kinney, 2019) и не придает его носителю ни чувства самопротяженности (Erikson, 1959; Berzonsky, Kinney, 2019; Sokol, Serper, 2019; Reese, Myftari, McAnally, Chen, Neha, Wang, Robertson, 2017; Vassilieva, 2016; Fadjukoff, Pulkkinen, Kokko, 2016), ни переживания своей линии поведения как целенаправленной и мотивосообразной в далекой временной перспективе (Erikson, 1959; Fadjukoff, Pulkkinen, Kokko, 2016; Dunlop, Bannon, McAdams, 2018; Weisskirch, 2019; Habermas, Bluck, 2000; Habermas, Hatiboglu, 2014). Благодаря буквальному прочтению модели, выдвигающей на передний план идею «изменчивого человека в изменчивом мире» (Mobilis in Mobili..., 2018) и артикулирующей в качестве важнейших параметров сложность, изменчивость, разнообразие и многозначность, возникает искушение традиционные критерии психологической зрелости — социальную адаптацию и психологическую устойчивость — рассматривать как менее значимые, чем открытость новому опыту, преадаптивный потенциал и гибкость. Изучение культуры от описания конкретики объективной общественной реальности переходит в моделирование потенциальных множеств ее контекстных интерпретаций в локальных хронотопах и в оценку власти дискурсивных конструктов над индивидуальной системой смыслов (Гусельцева, 2019; Хорошилов, Машков, 2018; Марцинковская, 2018; Hermans, Dimaggio, 2007; Муравьева, Литвина, Богомаз, 2015; McAdams, 2015b; Марцинковская, 2016). Знаковыми в таких текстах (Гусельцева, 2019; Mobilis in Mobili..., 2018; Марцинковская, 2017; Белинская, 2018а; Асмолов, 2018b; Hermans, Dimaggio, 2007; Гусельцева, 2013, 2017; Мельникова, Кутковская, 2014;

Хузеева, 2016; Муравьева, Литвина, Богомаз, 2015; Соколова, 2014; Марцинковская, 2016; Андреева 2013, 2009, 2011; Асмолов, Гусельцева, 2016; Леонтьев, 2009; Гусельцева, 2018; Фаликман, 2018) становятся указания на тренды современности в их противопоставлении уходящему культурному фрейму: «глобализация», «транзитивность», «экологическое сознание», «феминизм», «трансдисциплинарность», «трансформации», «транскulturность», «маргинальность», «периферийность», «контекстуальность», «повседневность» и «хронотоп» против «нативности», «местечковости», «простоты мировосприятия», «ориентации на выживание», «закрытости», «узости и некритичности мышления», «догматизации», «традиционализма», «демонстративного и престижного потребления», «массового сознания». Междисциплинарность и методологический характер работ часто, к сожалению, не позволяет авторам коснуться конкретики и прагматики, указывается лишь отношение к нарождающимся трендам (скорее «оптимистический», чем «алармистский» нарратив, или наоборот).

Исходная цель рецензировавшей статьи (Гусельцева, 2019) — представить актуальность парадигмы «латентных изменений» как методологического выхода и рассмотреть меняющееся представление о субкультурах, их современные трансформации, а также новые методические стратегии, позволяющие изучать лабильные, противоречивые, неочевидные и неустойчивые структуры и процессы. Позиция автора как эксперта новых «мягких технологий», изучающего слабые связи, незначительные сдвиги, кажется перспективной, несмотря на то что часто подобные «слабые эффекты» выступают не по отдельности, а элементами, триггерами или даже индикаторами более глобальных течений. Стил ь изложения отражает дискурс современной культурологической и социологической полемики, ювелирно подобран круг узнаваемых референций, однако именно здесь стоит держать скальпель сомнения наготове. Естествен поиск новых обобщающих метафор, вот только обнаружение самых удачных, точных и хорошо описывающих изучаемое явление может внезапно оказаться препятствием к фальсификации и поиску альтернативных объяснений. В изучении лифта обозначение его субстанционального свойства как «трансэтажности» корректно и даже позволяет многое описать и объяснить, но далеко не всегда необходимо и достаточно для понимания процессов его движения.

Дискурс становления индивидуальной, локальной и глобальной идентичности (Hermans, Dimaggio, 2007) требует учета «гибридизации» и «мутирования» традиционных субкультур как проблемной и ресурс-

ной базы бытования современной индивидуальности (Гусельцева, 2019). Очевидна, однако, и необходимость учета когнитивных реалий на индивидуальном уровне: диффузная множественная идентичность как отражение хаотичных отрывков сценарных «Я»-позиций, случайных диалогов, обрывков контекстов и множественная идентичность как фьюжн-субкультур и жизненных контекстов, выстроенная автобиографированием, осознанной концентрацией своей жизненной истории вокруг совокупности избранных «Я»-образов — это не одинаковые с психологической точки зрения индивиды (McAdams, 2015a, 2015b; Hermans, Dimaggio, 2007; Леонтьев, 2009). Глобализация и транскультурность (Гусельцева, 2019; *Mobilis in Mobili...*, 2018; Марцинковская, 2016; Андреева, 2009; Асмолов, Гусельцева, 2016) на макрокультурном уровне — это, безусловно, вызов традиционным идентичностям. Угрозой индивидуальности в большей степени является не сама по себе деконструкция локальных или глобальных ценностей (личных, субкультурных, социальных), а попытка включения личности в макроконтекст до того, как им будет простроена множественность более локальных идентичностей, скоропалительная попытка отождествить себя с «человечеством». Модель «псевдогуманизма» до развития определенного уровня децентрации приводит к преждевременной утрате смыслов, размыванию внутреннего «Я», для которого абстрактное человечество в полной мере еще не может выступить внешней «Я»-позицией, испытание свободой, глобальная децентрация — задача для уже сложившегося психологического субъекта.

Анализ изменения субкультур «посредством усилий обновленного взгляда» (Гусельцева, 2019; Асмолов, 2018a), учет того, что «все не то, чем кажется» (Гусельцева, 2019; Асмолов, 2018a), в психологическом контексте особенно актуален, и особую значимость и эффективность он приобретает, если применить оптику множественности перспектив, сетевого анализа, учета транзитивности, дискурсивного конструирования субъекта, анализа альтернативных и контртенденций для изучения того, 1) как изменились сообщества психологически иначе (множественно, диффузно) организованных людей по сравнению с прежними поколениями; 2) какие функции (на индивидуальном, локальном и глобальном уровне) начинают выполнять нынешние субкультуры в новой макрокультуре с иными по сравнению с прошлым дискурсивными предписаниями и репертуаром; 3) с точки зрения ценностно-конструкционистской парадигмы нравится ли нам то, куда идут изменения в настоящем, не пора ли что-то изменить доступными нам социальными и коммуникативными средствами.

Напомним себе, что «конструктивистский подход к познанию предполагает, что субъект не просто использует продукты сложившихся в его мозге или в когнитивной системе механизмов, а выстраивает представление о среде, в которой ему предстоит действовать, прямо в ходе решения встающих перед ним задач» (Фаликман, 2018. С. 20). Интуиция психологов-практиков показывает, что обозначенные тренды — это уже психическая реальность обращающихся к ним клиентов, их жизненный мир. Задача современной методологии, как справедливо указывает автор рецензируемой статьи (Гусельцева, 2019), — шире догматичного повторения и указаний на элитарность знающих единый универсальный метод, это насущная необходимость гибко порождать отклики и инструменты, каждый раз заново прочитывая и перечитывая зарождающиеся здесь и сейчас контексты, видеть новых людей в новых обстоятельствах, повторять старые эксперименты, анализировать и описывать каждый «странный случай» и, оценивая очередное необычное, вспоминать все привычное, связанное с ним, а к привычному подходить как к самому неизведанному, заранее готовя свой разум к необходимости согласования с неопределенностью.

Методология сомнения становится насущной гигиеной современного ученого, живущего в реальности, где контексты сказанного меняются стремительнее, чем в диалоге Алисы с Герцогиней, а я могу только повторить вслед за кэрролловской героиней: «Мне кажется, я лучше бы поняла, если бы все это было написано, — заметила очень вежливо Алиса, — а когда вы говорите, мне трудно уследить за вашей мыслью» (Кэрролл, 1909), — в надежде на продолжение методологических дискуссий в коммуникативном пространстве научного психологического сообщества на страницах этого журнала.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Что-Это-Такое.ру — новые слова, новые люди, новые события. URL: <https://что-ето-такое.ru/disclaimer> (дата обращения: 12.08.2019).

Гусельцева М. С. Субкультуры: культурно-психологические трансформации современности в свете методологии латентных изменений // Вестник СПбГУ. Психология. 2019. Т. 9, вып. 3. С. 229–242.

Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А. Г. Асмолова. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. 546 с.

Hermans H. J. M. The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning // Culture & Psychology. 2001. Vol. 7, no. 3. P. 243–281. <https://doi.org/10.1177/1354067X0173001>. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2005.08.005>

Марцинковская Т.Д. Внутренняя форма психологического хронотопа: подходы к проблеме // Психологические исследования. 2017. Т. 10, вып. 54. С. 1. URL: [http://psystudy.ru/index.php/ num/2017v10n54/1448-martsinkovskaya54.html](http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1448-martsinkovskaya54.html) (дата обращения: 11.06.2019).

Хорошилов Д. А., Машков Д. С. Психология повседневности как оптика анализа социальных изменений // *Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен*. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. С. 166–180.

Марцинковская Т.Д. Транзитивное общество как психологический феномен // *Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен*. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. С. 150–165.

Prentice D. A., Gerrig R. J., Bailis D. S. What readers bring to the processing of fictional texts // *Psychonomic Bulletin & Review*. 1997. Vol. 4, no. 3. P. 416–420. <https://doi.org/10.3758/BF03210803>

McAdams D. P. The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. Perspectives on Psychological Science // *A Journal of the Association for Psychological Science*. 2013. Vol. 8, no. 3. P. 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>

McAdams D. Tracing Three Lines of Personality Development // *Research in Human Development*. 2015a. Vol. 12, no. 3–4. P. 224–228. DOI: 10.1080/15427609.2015.1068057

Erikson E. H. Identity and the life cycle // *Selected papers. Psychological Issues*. 1959. Vol. 1. P. 5–165.

Костромина С. Н., Гришина Н. В., Зиновьева Е. В., Москвичева Н. Л. Жизненная модель как конструкт изучения жизненного сценария личности // *Вестник СПбГУ. Серия: Психология и педагогика*. 2018. Т. 8, вып. 4. С. 341–357. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.403>

Белинская Е. П. Современные исследования идентичности: от структурной определенности к процессуальности и незавершенности // *Вестник СПбГУ. Серия: Психология и педагогика*. 2018a. Т. 8, вып. 1. С. 6–15. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.101>

Асмолов А. Г. Методология психологии перемен: ремесло и искусство сомнения [I Приглашение к диалогу] // *Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен*. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018a. С. 9–13.

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [II Приглашение к диалогу] // *Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен*. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018b. С. 13–29.

Мамардашвили М. К. Психологическая топология пути. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.

Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. М.: Аспект Пресс, 1999. 429 с.

Hermans H. J. M., Dimaggio G. Self, Identity, and Globalization in Times of Uncertainty: A Dialogical Analysis // *Review of General Psychology*. 2007. Vol. 11, no. 1. P. 31–61. <https://doi.org/10.1037/10892680.11.1.31>

Леонтьев Д. А., Шильманская А. Е. Жизненная позиция личности: от теории к операционализации // Вопросы психологии. 2019. № 1. С. 101–113.

Эффель Ж. Адам познает мир. Таллин: Искусство Эстонской ССР, 1962. 160 с.

Белинская Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018b. С. 308–319.

Аянян А. Н., Голубева Н. А., Марцинковская Т. Д., Полева Н. С. Специфика становления идентичности детей и подростков в ситуации транзитивности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2016. Т. 9, № 50. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n50/1356ayanyan50.html> (дата обращения: 14.06.2019).

Гусельцева М. С. Взаимосвязь культурно-аналитического и историко-генетического подходов к изучению социализации и становления идентичности в психологии // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2013. Т. 6, № 27. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/777-guseltseva27.html> (дата обращения: 11.05.2019).

Гусельцева М. С. Идентичность в транзитивном обществе: Трансформация ценностей // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Т. 10, № 54. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1452-guseltseva54.html> (дата обращения: 25.05.2019).

Мельникова О. Т., Кутковская Е. С. Дискурсивный подход к исследованию идентичности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. Вып. 1. С. 59–71.

Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2014. Т. 7, № 33. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n33/932-turusheva33.html> (дата обращения: 19.06.2019).

Марцинковская Т. Д., Турушева Ю. Б. Нарратив как методология исследования личности в ситуации транзитивности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2017. Т. 10, № 52. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n52/1401-martsinkovskaya52.html> (дата обращения: 16.06.2019).

Соколова Е. Т. Трансформация самоидентичности в условиях социокультурной неопределенности // Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. С. 319–331.

Хузеева Г. Р. Социальная идентичность подростков и юношей в условиях транзитивности // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2016. Т. 9, № 46. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2016v9n46/1263-khuzeeva46.html> (дата обращения: 09.06.2019).

Муравьева О. И., Литвина С. А., Богомаз С. А. Средовая идентичность: содержание понятия // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 136–148.

Соколова Е. Т. Утрата Я: клиника или новая культурная норма? // Эпистемология и философия науки. 2014. № 3. С. 191–209.

Berzonsky M. D., Kinney A. Identity Processing Style and Depression: The Mediation Role of Experiential Avoidance and Self-Regulation // *Identity*. 2019. Vol. 19, no. 2. P. 83–97. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1567341>

Sokol Y., Serper M. Experimentally Increasing Self-Continuity Improves Subjective Well-Being and Protects against Self-Esteem Deterioration from an Ego-Deflating Task // *Identity*. 2019. Vol. 19, no. 2. P. 157–172. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.16043500>

Reese E., Myftari E., McAnally H.M., Chen Y., Neha T., Wang Q., Robertson S.-J. Telling the Tale and Living Well: Adolescent Narrative Identity, Personality Traits, and Well-Being Across Cultures // *Child Development*. 2017. Vol. 88, no. 2. P. 612–628. <https://doi.org/10.1111/cdev.12618>

Vassilieva J. Narrative Subject: Between Continuity and Transformation // *Narrative Psychology: Identity, Transformation and Ethics* / ed. by J. Vassilieva. — London: Palgrave Macmillan UK, 2016. — P. 87–125. — DOI: 10.1057/978-1-137-49195-4_4.

Fadjukoff P., Pulkkinen L., Kokko K. Identity Formation in Adulthood: A Longitudinal Study from Age 27 to 50 // *Identity*. 2016. Vol. 16, no. 1. P. 8–23. <https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121820>

Dunlop W.L., Bannon B.L., McAdams D.P. Studying the Motivated Agent Through Time: Personal Goal Development During the Adult Life Span: Agent Through Time // *Journal of Personality*. 2017. Vol. 85, no. 2. P. 207–219. <https://doi.org/10.1111/jopy.12234>

Weisskirch R. S. Grit Applied Within: Identity and Well-being // *Identity*. 2019. Vol. 19, no. 2. P. 98–108. <https://doi.org/10.1080/15283488.2019.1604345>

Habermas T., Bluck S. Getting a life: The emergence of the life story in adolescence // *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126, no. 5. P. 748–769. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.748>

Habermas T., Hatiboglu N. Contextualizing the self: The emergence of a biographical understanding in adolescence // *Rereading Personal Narrative and Life Course*. New Directions for Child and Adolescent Development. 2014. Vol. 145. P. 29–41. DOI: 10.1002/cad.20065

McAdams D. P. The art and science of personality development. New York; London: The Guilford Press, 2015b. 368 p.

Марцинковская Т.Д. Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. М.: Смысл, 2016. 271 с.

Андреева Г.М. Образ мира и / или реальный мир? // *Вопросы психологии*. 2013. № 3. С. 33–43.

Андреева Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления. М.: НОУ МПСИ, 2009. 160 с.

Андреева Г.М. К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2011. Т. 6, № 20. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n6-20/580-andreeva20.html> (дата обращения: 17.05.2019).

Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе // Мир психологии. 2016. Т. 4, № 88. С. 14–28.

Леонтьев Д. А. Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека // Философские науки. 2009. № 10. С. 5–10.

Гусельцева М. С. Психологические маркеры перемен: трансформация ценностей в транзитивном обществе // Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. С. 181–199.

Фаликман М. В. Методология конструктивизма в психологии познания // Mobilis in Mobili: личность в эпоху перемен. М.: Изд. дом «ЯСК», 2018. С. 199–213.

Кэрролл Л. История Черепахи из телячьей головки // Алиса в Стране Чудес: параллельные переводы / Пер. Allegro (Поликсена Сергеевна Соловьева). 1909. URL: <http://www.kursivom.ru/алисав-стране-чудес-9-1-морали-герцог/> (дата обращения: 30.08.2019).

«ГУСИ-ГУСИ...», ИЛИ КТО ОПАСНЕЙ ВСЕХ НА СВЕТЕ? — НЕДОВЫРОСШИЕ ДЕТИ

Впервые опубликовано: Зайцева Ю. Е. «Гуси-гуси...», или Кто опасней всех на свете? — Недовыросшие дети // Журнал нарративной практики. 2021. № 1 (3). С. 21–30.

Хозяин: Гуси-гуси!

Гуси: Га-га-га.

Хозяин: Есть хотите?

Гуси: да-да-да.

Хозяин: Так летите же домой.

Гуси: Серый волк под горой не пускает нас домой.

Хозяин: Вы летите, как хотите, только крылья берегите.

Русская народная подвижная игра «Гуси-лебеди»

Дикой мощью своей опусти меня ниц,

Убивая во мне дезертира и труса.

Опусти меня ниц, зная слабость мою

Покажи мне призывом, кто в доме хозяин.

Нет, конечно, в бою я тебя отстою

Пуще вражьей, твоей нелюбовью терзаем.

Александр Баль «Опусти меня ниц»

<https://pesniclub.com>

Сидя в коронагетто, читаю восхитительный текст (Тендрякова, 2020) Марии Тендряковой «Государство как универсальный родитель: от “Домостроя” к Большому Брату», и такое меня удивление (и даже оторопь) берет. Если пропустили в пылу современных инфоповодов — я перескажу (разумеется, переврав акценты): это реплика на поправку к Конституции о детях⁴³. Совершенно закономерно (и безрезультатно⁴⁴) статья выражает опасение, что предписанное законодательно

⁴³ Речь о поправке, где объявляется, что «дети являются важнейшим достоянием Российской Федерации», а «государство создает условия, способствующие всестороннему духовному, нравственному, интеллектуальному и физическому развитию детей, воспитанию в них патриотизма, гражданственности и уважения к старшим. Государство, обеспечивая приоритет семейного воспитания, берет на себя обязанность родителей в отношении детей, оставшихся без попечения» (подробнее на РБК: <https://www.rbc.ru/politics/02/03/2020/5e5d010e9a794718c0f57783>).

⁴⁴ Первая формулировка уже была скорректирована в результате множественной критики до «дети являются важнейшим приоритетом государственной политики

«уважение к старшим», «патриотизм» и «гражданственность», усиленные имитационными и властными практиками, на местах приведут к тому, что с нашими детьми совсем не о чем будет посмеяться дома. А объявление детей «достоянием» (в позднейшей версии «приоритетом политики») государства намекает на план затыкать ими дыры в тонущих кораблях экономики и геополитики. Дискурс-анализ текста поправок позволил автору выявить отсылки одновременно к бесчеловечной прагматике «ресурсной экономики» и к архаике моральных норм семейного уклада «Домостроя». Вкупе с современными технологиями прямого доступа в пространство повседневности человека, ожиданием прецедентов максимально жестких мер прямого управления это значительно усиливает ощущение угрозы перспективам свободы: «...в эпоху цифровых технологий новый “Домострой” обретает безграничные возможности и перерождается. В эпоху цифровых технологий романтикой древних патриархальных нравов будет прикрываться тотальный контроль, а домостроевский родитель превратится в оруэлловского Большого Брата» (Там же). И таким образом мы, плавно минуя обещанную патриархально-семейную модель, перемещаемся прямо к оруэлловской тоталитарной машине, где вместо пасторали «золотого века» защищенности и моральных устоев в океане паники и неопределенности мы получаем невежество и страусиную политику на фоне тотального контроля, единомыслия и упрощения сознания (хотя куда уже упрощать-то). И наконец (продолжаю я размышления автора), объединяя вышесказанное с результатами образовательной реформы, мы можем ожидать целое поколение «плоского» внутреннего мира детей, выросших без внутренней свободы и культурных альтернатив.

В полной мере разделяя «оружелловские» опасения автора статьи, я в то же время наполняюсь «хакслевской» тоской. Еще в 1985 г. американский философ Нил Постман в предисловии к своей работе «Развлекаемся до смерти: общественный дискурс в эпоху шоу-бизнеса» (*англ.* Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business) указал на то, что современный мир лучше отражен в романе «О дивный новый мир» Олдоса Хаксли, чем в «1984» Джорджа Оруэлла (Postman, 1985).

Как в 2009 г. напоминал об этом Стюарт Макмиллан в своем остроумном комиксе по этой работе (McMillen, 2009. Рис. 1), Оруэлл боялся,

России», как сообщил председатель Комитета Госдумы по госстроительству и законодательству П. Крашенинников (подробнее: Интерфакс: <https://www.interfax.ru/russia/698337>).

что книги будут «запрещать», а Хаксли — что «не найдется тех, кто будет их читать», и не то, что «мы ненавидим», погубит нас, а то, что «мы любим». В этой связи меня смущает и тревожит та нарративная позиция и рефлексивная перспектива, из которой звучит текст обращения автора статьи. Тем более что они представляются мне вполне репрезентирующими современный дискурс полемики «преадаптивного крыла» цивилизационных ценностей с «адаптивным» (если можно позволить в таком контексте референцию к системной культурно-эволюционной оптике А. Г. Асмолова (Асмолов, Шехтер, Черноризов, 2018)).

Мама, дай мне денег на новую татуировку, «я всего добился сам». Идея трех типов рефлексивной перспективы Д. Макадамса (McAdams, 2013, 2015) заключается в том, что по мере личностного развития человеку становятся доступны три масштаба размышлений о себе и другом в контексте жизненной истории. Первый — «социальный актер» — помещает образ своего Я в контекст текущего непосредственного социального взаимодействия с другим, которое оценивается с точки зрения соответствия социальным предписаниям. Второй — «мотивированный агент» — дополнительно предполагает временную перспективу (и, следовательно, образ желаемого и / или избегаемого героем будущего) и предпочитаемую линейку оценки результата действий героя (этическую, прагматическую или эстетическую). Третий — «автобиографический автор» — помещает происходящее с Я-героем в более широкий контекст, подчеркивая разнообразие и / или единство смысла происходящих событий в различных и в то же время одновременно сопричастствующих здесь и сейчас пространствах (ситуационном, культурно-историческом, метафорическом), по возможности расширяя их до общих с собеседником.

Пока этически верные опасения (а мы действительно очень не любим, когда нашим старикам и детям угрожают) соседствуют с мощным переживанием личной небезопасности и требованием «к взрослым» позаботиться об уязвимых, рефлексивная перспектива говорящего сужается до «актерской». Моральное сознание как коммуникативный акт (Хабермас, 2000) притупляется здесь до установок и ролевых позиций, тем самым теряется смысл переговоров, конструктивный диалог невозможен, поскольку невозможно задать ни себе, ни оппоненту вопрос «в какой мере?». Ждать от социальной системы и ее управляющих структур справедливого распределения ресурсов с учетом интересов «неполезных» членов общества (детей, инвалидов, стариков), как и фокусироваться на достоинстве «странных» и бессмысленных в контексте настоящего идей и людей, их озвучивающих, поддерживать

разнообразие и сложность ситуационных, общественных и культурных паттернов — все это стратегии, направленные на преадаптацию, на поиск новых «необщих» путей развития становящегося будущего, возможных (пусть и не вероятных) его версий. Единственное «но», мешающее взять этот перевал, — это искажение смысла высказывания нарративной позицией говорящего. Ситуация, когда при полной корректности значения звучащего текста он перестает решать поставленную перед ним задачу — найти решение. Нарративная позиция, в которой мне (надеюсь, что напрасно) слышится «подростковый» дискурс («обращайся ко мне как ко взрослому и уважай мое мнение, но не забудь оплатить мои нужды»), — это не бунт против оруэлловского запрета на инакомыслие, а отголоски хакслевской неги и требования комфорта. «...мы не доверяем медицине, не доверяем власти, и вместе с тем за этим недоверием стоит то, что мы именно от власти ждем спасения и именно от власти ждем помощи», — парадокс, который отмечает А. Г. Асмолов (Эпидемия и инфодемия..., 2020) в контексте дискуссии о доверии власти в текущем коронавирусном и инфовирусном положении. При общем недоверии большинства совершеннолетних сограждан к власти и государству именно к ней апеллируют за защитой и справедливостью. Чувствовать этот парадокс тем не менее не означает разрешить его.

Вся загвоздка в том, что «взрослость» — это не удаленность даты рождения от сегодняшнего числа, не привилегированная дискурсивная позиция (дающая право быть услышанным в большей степени по сравнению с детьми, инвалидами, стариками или девушками, малоимущими и представителями любых нетрадиционных ориентаций в убеждениях), и даже не уровень образования и культуры (как бы ни хотелось в это верить), а готовность звучать не «из определенной роли» и не для увеличения уровня безопасности среды вокруг себя. Рискну предположить, что миру снова нужны «взрослые» в хорошем смысле этого слова. Можно совсем немного, всего по несколько штук на десяток выросших детей. Но это не те взрослые, которые принесут нам и нашим питомцам конфет, возвращаясь вечером с тяжелой работы; не те, которые подуют на нашу разбитую коленку и скажут: «держишься, ты же мужчина», и определенно не те, кто, без спроса прочитав нашу личную переписку с друзьями, запретят чумовую вечеринку или дерзкую эскападу. Я боюсь, что нам всем снова нужны взрослые, которыми были бы «мы сами»; мы сами, с калькулятором решающие, куда и зачем; сами, плачущие над немывтым полом; сами в ужасе, как именно государственные дяди и тети воспитают наших детей; не одо-

бряющие «жестких мер» четких управленческих решений, но поддерживающие их, понимая контексты их возникновения и задачи, которые они призваны решать. Впрочем, я вру и лукавлю: первые взрослые нам тоже, конечно, нужны; очень нужны, сколько бы лет им или нам ни было, и за них все еще очень страшно, слушая коронавирусные риски или просто отсчитывая дни календаря. Нам все еще нужно знать, что о нас «заботятся», но одновременно нам нужно знать, и о ком не имитационно и не символически заботимся мы.

Строить, господин Банев, только строить.

А. и Б. Стругацкие «Гадкие лебеди»

Откуда берутся такие взрослые? Из самих ли трудных времен и задач? Из возраста и опыта? — хотелось бы верить, но боюсь, что этого недостаточно. Возвращаясь к идее образования и воспитания как процессов преобразования детей во взрослых, а «социальных актеров» — в «мотивированных агентов», именно механизмы такого перехода наиболее важны для рассмотрения сегодня. В нарративной оптике эти процессы можно концептуализировать как изменения типа используемых в процессах рефлексии текстов. Тогда переход во взрослость — это трансформации сценарных реплик социальных актеров, которые представляют собой «пустой», хоть и завлекательный, процесс обмена знаками вне смыслов и значений, в дискурс мотивированных агентов — субъектов, способных к заключению и ответственной реализации социальных договоров, чья основная задача — согласование значений в попытке угнаться за изменчивым контекстом без потери его актуального смысла. А для этого нужен особый дискурс — с элементами «авторского» текста. То есть нарратива (социально-культурной когнитивной схемы), ориентированного на сохранение смысла знака во множестве контекстов, несмотря на динамику значений, что позволяет утвердиться «агентскому» высказыванию в более широком контексте культурно-исторических задач.

Авторский текст — это высказывание, включающее в себя собеседника. Это единственный текст достаточно широкой перспективы, чтобы непритворно включить в себя «планетарную идентичность», а современные вызовы требуют решений подобных масштабов. Агентский текст способен удержать во временной перспективе договорные цели. Агентский дискурс способен организовать людей вокруг четких задач и оценить поступающую информацию и результаты деятельности по нескольким критериям (прагматике, эстетике,

этике). Актерский же голос звучит «с чужих слов», как бы убедителен он ни был. Он в состоянии отзвучать субъективные переживания, нормативные предписания или практические советы в зависимости от ожиданий. Фукодианский дискурс-анализ позволяет увидеть в текстах скрытые элементы власти / знания, но не предполагались ли там изначально «рефлексивные перспективы»? Меня искренне смущает, как мало текстов в социальных сетях, медиа, включая официальные источники, высказываются из агентской, не говоря уж авторской перспективах. Где наши герои?

А вдруг через пятнадцать лет окажется, что и нынешний я так же сер и несвободен, как и в детстве, и даже хуже, потому что теперь я считаю себя взрослым, достаточно много знающим и достаточно пережившим, чтобы иметь основания для самодовольства и для права судить.

А. и Б. Стругацкие «Гадкие лебеди»

Завершая данную реплику, хотелось бы еще раз остановиться на основном для меня вопросе: как должно быть организовано обучение, образовательная система, система практической психологической помощи, чтобы запрос на агентскую рефлексивную перспективу, взрослых (а не выросших детей) был услышан и реализован?

Во-первых, важно предвидение сложной ситуации необходимости выживания мыслящих «детей» — локально рефлексизирующих «социальных актеров» — в контексте глобальных, планетарного масштаба, переформатов социальных систем. Их паника и вопрошание: «кто защитит?» — понятна, как и активный поиск имитационных, иррационально-симулякральных символических решений.

Во-вторых, действенное сочувствие попытке воспитания следующего поколения ими же. Здесь вспоминается мысленный эксперимент о «конце культуры», ситуации, когда при сохранении всех материальных артефактов среди выживших в глобальной катастрофе оказались исключительно дети. И я отнюдь не призываю этим тезисом к обсуждавшейся выше перспективе передачи воспитательных функций безликому государству или (что более вероятно) тем же социальным акторам, играющим в наставников. Вопрос в том, как вернуть авторов или хотя бы авторский текст в образование, в школы, в психологические службы, в журналистику, в театр?

В-третьих, профилактика и гигиена мышления. Слишком велико в эпоху непостоянства неопределенности, непредсказуемости жела-

ние найти «единственную причину» происходящего в одном человеке, в группе лиц, в правиле или в его нарушении. Как говорит А. Г. Асмолов (Как коронавирус изменил жизнь..., 2020): «За вирусом, как и за многими другими изменениями, стоят более сложные явления», — важно не поддаваться искушению упрощения, снижения сложности в восприятии мира, в котором мы имеем счастье жить. Взгляд в будущее, преадаптивные практики требуют от нашего мышления готовности отстраниться хоть на миг от текущего и окружающего (вне зависимости от того, зачем оно нас окружает), а это возможно лишь с постоянными практиками «выхода» за пределы одной шахматной клетки, поднятия себя «над доской», а в перспективе и «над всеми партиями одновременной игры». А это поздно делать, когда уже надо реагировать, — мышление, как и любой инструмент, надо готовить заранее. Таким образом, сохранение поликонтекстности картины нашего мира — это задача номер один. Иначе любые источники информации будут восприниматься как «последняя инстанция». Но и задача номер два перед нами стоит — иерархизация степени доверия к информации в равно привилегированной дискурсивной модели сетевой мозаики бесчисленных мнений и псевдоэкспертных суждений. Отсутствие практики чтения нарративной позиции и рефлексивной перспективы говорящего по самому тексту (а не по регалиям и статусам подписей) не позволит «отфильтровать» и фальсифицировать поток значений вне смысла, бесполезных, а то и вредных для выхода из текущих ситуаций.

В-четвертых, определяющим, и в контексте образования, и для выживания в среде тотальной постправды, становится ответ на вопрос — кто источник твоего текста? Методология сомнения — это всегда простые вопросы и бесстрашие встретить ответы, отличающиеся от собственных предыдущих представлений. Эта практика требует особого отношения к своему «я», массы снисходительной и ироничной любви в форме готовности в любой момент посмеяться над собой и собственными неизбежными ошибками. А еще это требует смирения с необходимостью без гарантий отказаться от успешно зарекомендовавших себя решений и инструментов и вступить в поле нового. Взросление — это всегда «поле нового», а еще и фактически «гибель» прошлого Я (со всеми его связями с миром, о которых мы с ностальгией вспоминаем, но никогда уже не можем вернуться). И вот теперь в мире вынужденных Питеров Пэнов возникает вопрос — а как разбудить эту жажду — запрос на взросление, — ведь без него не будет ничего. Не в силах ни один учитель дать то, к чему не тянутся. Этот запрос разбивает комфортный мирок

детской реальности и выпускает ветер больших странствий и дел. Огромная задача образования, которую важно не упустить, помимо освоения эффективных инструментов адаптации к изменившемуся миру, — дать эту жажду непонятно чего и непонятно зачем. Показать это авторскими текстами: книгами, фильмами, биографиями, опытами открытий, личными историями, которые включают в себя слушателя и становятся им.

И наконец, в-пятых, всем нам, читающим, пишущим, выступающим, в равной мере важно не поддаваться искушению объявить: «Я точно знаю как», и тяге пробурчать: «Я не знаю как, решайте сами». Трудные времена требуют не столько трудных, сколько осознанных решений. Видеть взрослых детей с автоматами больно. И надо пробовать, даже при отсутствии готовых ответов и проверенных методов. Никто из нас, не слукавив, не сможет сказать, каким будет наше общее будущее, каждый из нас пишет его своими действиями, мыслями и словом, и все мы одновременно делаем к нему следующий шаг. «Ведь если не я, то кто? И если не сейчас, то когда?»

«Ну все, начали смеяться.

Значит, больше взять нечего (из дневников княгини Ольги)».

В. Попус (<https://www.facebook.com/vladimir.porus.1/posts/2776259349160027>)





Хаксли боялся, что наша культура станет примитивной, заполненная эрзац-заменителями чувств, оргиями единения и центробежной лаптой



Как отметил Хаксли в “Возвращении в дивный новый мир”, все борцы за гражданские права и рационалисты, что призывали сопротивляться тирании, “не учли, что человек обладает почти безграничной тягой к развлечениям”

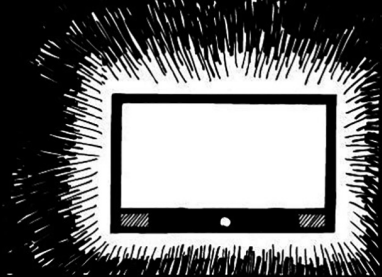




Рис. 1. McMillen S. Джордж Оруэлл (1984) против Олдоса Хаксли (О дивный новый мир) («Amusing Ourselves to Death»). URL: <https://mediamera.ru/post/8227> (дата обращения: 11.03.2020)

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Тендрякова М. Государство как универсальный родитель: от «Домостроя» к Большому Брату. Реплика на поправку к Конституции о детях // Вести образования. Тема дня: Дети. 8 марта 2020 г. URL: https://vogazeta.ru/articles/2020/3/8/children/11910-gosudarstvo_kak_universalnyy_roditel_ot_domostroya_k_bolshomu_bratu (дата обращения: 11.03.2020).

Postman N. Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business. New York: Viking, 1985.

McMillen S. The Amusing Ourselves to Death comic: Neil Postman's 'Orwell versus Huxley'. May 2009. URL: <http://www.stuartmcmillen.com/blog/amusing-ourselves-to-death/> // S. McMillen. Джордж Оруэлл (1984) против Олдоса Хаксли (О дивный новый мир) («Amusing Ourselves to Death»). URL: <https://mediamera.ru/post/8227> (дата обращения: 11.03.2020).

Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.

McAdams D. P. The Psychological Self as Actor, Agent, and Author. Perspectives on Psychological Science // A Journal of the Association for Psychological Science. 2013. Vol. 8, no. 3. P. 272–295. <https://doi.org/10.1177/1745691612464657>

McAdams D. P. The art and science of personality development. New York; London: The Guilford Press, 2015. 368 p.

Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. М.: Наука, 2000.

Эпидемия и инфодемия: как бороться с вирусом паники? // Радио «Свобода». Гости программы «Археология» от 18.03.2020: Максим Кашулинский, издатель Reminder, журналист и Александр Асмолов, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ. URL: https://www.youtube.com/watch?time_continue=1527&v=LJvi4M2egfc&feature=emb_logo (дата обращения: 23.03.2020).

Как коронавирус изменил жизнь всего человечества // Нам надо поговорить с Александром Асмоловым / Марианна Минскер. RTVI. 24 марта 2020 г. URL: https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=qwIDzq_Oomw&feature=emb_title (дата обращения: 25.03.2020).

ЖИЗНЕННЫЙ СЦЕНАРИЙ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В ПОЛИНАРРАТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ: КУЛЬТУРНЫЕ ЗАПРЕТЫ И ПРЕДПИСАНИЯ ПОСТМОДЕРНА

Впервые опубликовано: *Зайцева Ю. Е., Горюнова Ю. В.* Жизненный сценарий молодых людей в полинарративной перспективе: культурные запреты и предписания постмодерна // Петербургский психологический журнал. 2021. № 37. С. 89–136.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о предписаниях и запретах дискурса постмодерна, которые репрезентируются в жизненных сценариях молодых людей. Обоснована необходимость изучения личности с учетом культурно-исторического контекста и влияния дискурса на ее становление и развитие. Раскрывается сущность полинарративного анализа личных историй как метода, основывающегося на анализе валютаций, рефлексивных перспектив и дискурсивных позиций как инструмента согласования Я-позиции рассказчика с текущим коммуникативным контекстом, приводятся результаты и выводы анализа текстов, содержащих схемы построения идентичности, проявляющиеся в текстах молодых людей и реализуемых в них предписаниях и запретах дискурса постмодерна. В результате исследования были сделаны предварительные выводы том, что к предписаниям и ограничениям дискурса постмодерна в жизненных сценариях молодых людей можно отнести следующие: в я-нарративе постмодерна снимается требование к единству нарратора и персонажа истории по параметрам идентичности; самопротяженность героя нарратива — также необязательное условие; ценность пути и изменений, доступность перемен в ущерб достижению идентичности любого уровня, кроме максимально широкой (максимальное продление моратория); нормативность сверхпозитивного тона жизни и нарратива; страх упущенных возможностей; комфорт, легкость и гедонизм как критерии успешности. Фиксируется также изменение классической для модерна схемы пространственной репрезентации временной перспективы.

Ключевые слова: постмодерн, нарратив, полинарративный подход, социализация, идентичность, социальный конструкционизм, культурное опосредствование, культурный жизненный сценарий, временная перспектива.

ВВЕДЕНИЕ

Одной из черт современной психологии является традиция исследования личности в контексте исторических условий, культуры, социокультурных изменений, в которых происходит ее становление и раз-

вание (Асмолов, 2015). Подобный ракурс исследования личности был сформирован благодаря осознанию, что редуцирование предмета психологии до психики, деятельности и субъекта не отвечает современным исследовательским задачам и что для создания целостного образа человека в современных условиях изучению подлежит психика, развивающаяся в деятельности, личность — в истории и культуре, идентичность — в контексте социокультурных изменений (Гусельцева, 2018).

Современный дискурс ставит перед психологами-практиками задачи поиска средств и инструментов для работы с кризисом идентификации, который описывается исследователями как отсутствие у индивида условий, культурных средств, которые обеспечили бы ему возможность адекватного и целостного восприятия самого себя (Гуревич, Спирова, Белинская, 2015). В частных консультационных запросах к психологу это звучит: а) через феноменологию отсутствия общности «я чувствую себя чужим в любой группе, коллективе, хотя мы и хорошо общаемся», «я никогда не чувствовал себя по-настоящему своим», «важно найти своего человека, своих людей»; б) через практику «поиска призвания», «важно заниматься тем, что тебя зажигает, что хорошо получается, что по-настоящему твое», «в жизни надо найти свое призвание, тогда работа будет в радость»; в) через активный поиск в диалоге с психологом «своего я». Искать себя с помощью психологического дискурса, самоопределяться через типологии личности, раскрывать свой внутренний творческий потенциал и тем самым проявлять себя, фиксировать и свидетельствовать оттиски уникального индивидуального внутреннего мира и его динамики — все эти социокультурные практики становятся крайне востребованными в современной повседневности.

Привычные для эпохи модерна способы самоидентификации через отождествление себя с группой с единым этносом, расой, полом, религией, ценностями профессионального сообщества, гражданством, местом проживания сталкиваются с дискурсивными табу в языковых практиках постмодерна (Борзых, 2021) на определение себя через самотождественность с персонажем «большой истории». Постмодерн как культурная парадигма активно транслировал инструменты деконструкции «больших нарративов» (Борзых, 2021; Родькин, 2019). В ситуации, когда существует иллюзия выбора между бесконечным множеством равнозначных альтернатив, которую предоставляет дискурс постмодерна, без поддержки культурного кода, общего для макросообщества или хотя бы для расширенного референтного круга, человеку становится не только сложно найти координаты для самоидентифика-

ции, но он лишается способности наполнять эти выборы смысловым содержанием. В итоге человек постмодерна автоматически оказывается тем, кто стремится «изъять себя из всех определений». Но что его ждет затем? Закономерным результатом этих процессов являются: а) коммуникативное замыкание в идентичности с семьей или самой малой группой друзей детства; узость реальной группы референции, понимающей личные значения используемых знаков, при широком круге знакомств или активных коммуникативных практиках; практики разговора не с актуальным собеседником, аутистичность, отказ от значимой смысловой коммуникации в новом сообществе; б) отказ от практик «поиска своего Я», снижение интенции решения задач самоопределения, самодетерминации как заранее обреченных на неуспех.

Субъект конструирует и переживает состояние, названное П. С. Гуревичем (Гуревич, Спирина, 2015) нулевой идентичностью, которому сопутствует безмыслие, безволие, безэмоциональность, неосознанно чувствуя свою неспособность справиться с задачей идентификации; в) компульсивный поиск новых идентичностей, лучших вариантов жизненного пути, актуализация синдромов FOMO (fear of missing out) — страх упущенной возможности, и FOBO (fear of missing the better option) — страх упустить лучший вариант (Макгиннис, 2021).

Одним из базовых культурных инструментов конструирования идентичности является так называемый *культурный жизненный сценарий* («life script») (Berntsen, Rubin, 2004) или *схема жизнеописания* («life story schema») (Habermas, Bluck, 2000). Согласно определению, данному Д. Бертсон и Д. Рубиным, культурный жизненный сценарий (далее — КЖС) — это «культурно обусловленное семантическое знание об ожидаемом в конкретный социально-исторический период событийном составе человеческой жизни, включающее в себя нормативное распределение во времени, а также оценку их значимости, валентности и частотности» (Berntsen, Rubin, 2004). КЖС представляет собой типизированную когнитивную схему, через призму которой человек собирает свою автобиографию, транслирует свои личные истории и ожидает понимания себя другими членами сообщества. Важно, что формирование культурного жизненного сценария происходит раньше, чем эти события проживаются индивидом в личном опыте, это скорее дорожная карта, чем заметки путешественника. Однако его роль в автобиографической памяти велика. В. В. Нуркова выделяет четыре функции культурного жизненного сценария: «роль КЖС относительно автобиографической памяти, в частности, в форме индивидуальных историй жизни, согласно пониманию КЖС как когнитивной схемы,

закljučается, во-первых, в инициировании кодирования в памяти событий, согласующихся со сценарием; во-вторых, в создании опорного каркаса для организации воспоминаний; в-третьих, в поощрении многократного их воспроизведения в рамках социальных практик; и, в-четвертых, в обеспечении материальных ключей для отсроченного доступа к релевантным сценарию содержаниям (например, сценарные события чаще фотографируются)» (Нуркова, 2018).

Как же видоизменяется представление о культурном жизненном сценарии в культуре постмодерна? Сохраняется ли единство представлений о типичном жизненном пути при легитимизации индивидуального отхода от его проживания? Или в когнитивной схеме заложены сразу несколько культурных моделей, переключение между которыми осуществляется ситуативно, сохранение единого согласованного персонажа или его я-истории не обязательно? Или подобная когнитивная схема вовсе не формируется, таким образом блокируя эффективную работу системы «Я» — «автобиографическая память»? В настоящем исследовании мы предпринимаем первые попытки ответить на эти вопросы. Однако традиционные методы работы с я-историей имплицитно предполагают усвоение единой когнитивной схемы «культурного жизненного сценария» и его организацию в логике нарратива «пути героя» (Кэмпбелл, 1997) согласно требованиям к построению идентичности в модерне. Таким образом, для ответа на эти вопросы нам следует использовать другую методологию.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ: ПОЛИНАРРАТИВНЫЙ ПОДХОД

Традиционным способом исследования культурного жизненного сценария в модерне является *дискретно-событийный*, отражающий фокус внимания исследователя на перечне событий, входящих в биографию «типичного» представителя определенного сообщества, или просто «типичного человека». В когнитивно-психологической парадигме, где КЖС исследуется как одна из когнитивных схем, т.е. предоставленных культурой «ментальных структур, организующих восприятие, память и мышление о релевантном материале, в т.ч. относящемся к собственной жизни», чаще применяется метод *сценарных репрезентаций* (Нуркова, 2018). В последнем случае в фокусе внимания представлено еще и диахроническое измерение, т.е. важным аспектом считается способ согласования (нарративного или образно-схематического) событий и персонажа истории. Однако в культурной

матрице постмодерна такая схема изучения не валидна в полной мере, поскольку самотождество персонажа и логическая преемственность или логичная изменчивость его черт, свойств, мотивационных линий, поведения на разных этапах жизненного пути не входит в обязательный стандарт нарративной я-схемы постмодерна.

Принимая во внимание полифонию я-позиций и множественность я современного человека, которая в настоящее время является скорее нормой, мы предлагаем использовать *полинарративный* подход к анализу личных историй. Данный подход ориентирован на изучение «я-текста», личного нарратива как диалогического, порождаемого здесь-и-сейчас, не обязательно устойчивого во времени, но находящегося в стадии совместного конструирования в условиях решаемой коммуникативной задачи и актуализированного контекстом социального дискурса.

Относительно идентичности как жизненной истории это означает, что для человека характерна имплицитная множественность я-историй, актуализируемых в зависимости от текущего дискурсивного контекста и решаемой задачи. Такие я-истории могут быть как согласованы между собой, так и «параллельны», рассказаны от лица иных персонажей, с использованием других когнитивных схем и даже парадигмальных требований к принципам их конструирования. Некоторые я-схемы позволяют «видеть» свои альтернативные я-истории, другие же, будучи актуализированы, приобретают характер субъективной феноменологической тотальности, включая переживаемое распространение на всю временную транспективу от прошлого до будущего. Такая «иллюзия я» (Дэннетт, цит. по: Волков, 2021) тем самоочевидней, чем больше людей в различных жизненных контекстах свидетельствуют эти я-истории.

Полинарративный подход анализирует актуальную я-историю через призму нарративной психологии (Уайт, 2010; Макадамс, 2008; Херманс, 2006–2007) в логике модерна, однако предполагает наличие латентных я-историй, для переключения на которые может быть достаточно незначительного коммуникативного воздействия (позиционирование), актуализации в контексте альтернативного дискурсивного предписания (валюации) или появления коммуникативной задачи, требующей для своего решения иной когнитивной схемы (рефлексивной перспективы). Таким образом, сам подход скорее фундирован в культурной парадигме метамодерна (Vermeulen, Akker, 2010), предполагающей функциональную осцилляцию между конструкционизмом модерна и деконструкцией постмодерна.

Основными единицами анализа личной истории в рамках полинарративного подхода, таким образом, становятся я-позиции, валюации и рефлексивные перспективы. Первые указывают на актуализированные коммуникативные аккаунты из репертуара одного из множества дискурсов, регламентирующих взаимодействие в текущей ситуации. Вторые — на личностный смысл коммуникации, аффективно заряженный посыл в структуре или содержании истории. Третьи — на особенность когнитивной схемы: а) отражающей масштаб решаемой коммуникативной задачи (тактическая / стратегическая, простая / комплексная); б) определяющей широту контекста, к которому апеллирует говорящий для определения условий задачи; в) учитывающей психологическую дистанцию во времени, пространстве, социальной удаленности коммуникантов и вероятности нахождения решения, на которую нарратор рассчитывает, что задает меру абстрактности концептов и культурных кодов, которыми он оперирует как средствами ее решения. Раскроем контекст применения данных понятий немного подробнее.

Множественность дискурсов может регламентировать коммуникацию собеседников в рамках одной и той же беседы, последовательно актуализируя различные *я-позиции*, вынуждая использовать разные культурные инструменты согласования, когнитивные схемы. Отсюда различие в функционировании психики одного субъекта, нетождественность его личного опыта самому себе. В отличие от традиционного для модерна концепта Я как неделимого субъекта, носителя устойчивых свойств, иерархизированных интенций, отраженного в виде персонажа в результате рефлексивного самоописания, отягощенного моральной ответственностью за совершенное им на протяжении всего жизненного пути, используемый в постмодерне, а затем и в метамодерне концепт *я-позиция* отражает более «волновой», чем «корпускулярный» подход к прочтению я человека.

Я-позиции множественного Я обладают, как отмечает Г.Херманс, набором своих собственных черт, своими нарративами, валюациями и интенциями (Hermans, 2007). Устойчивость и единообразие дискурсивного контекста, характерные для эпохи и социокультурной парадигмы модерна, предполагали устойчивость я-текста, самосогласованность персонажа я-истории, устойчивую иерархию я-позиций и когнитивных схем решения дискурсивных задач. Постмодерн снимает обязательное требование к единству персонажа я-истории. Подобно необязательности сюжетного единства ленты соцсети, в условиях широкого распространения интернет-реальности, с ее множественностью

дискурсивных аккаунтов для решения разнообразных задач в разных сферах, постулируемая ранее неделимость индивида теряет свою обязательность. Я человека индивидуализируется, мультиплицируется (Асмолов А. Г., Асмолов Г. А., 2019). Индивидуальное целостное «Я» (Кон, 1978), автономность субъекта деятельности, его постоянность и тождественность «Я» во всех проявлениях, являвшиеся для европейской традиции важнейшей социальной и моральной ценностью, в дискурсе постмодерна прочитываются как явление рудиментарное, не обнаруживающее возможностей адаптации к множественности дискурсивных контекстов и стремительно изменяющимся социальным условиям. В то время как раздробленное множественное «Я», лишенное связей и возможностей укоренения в жизненном контексте, в модернистском дискурсе рассматривавшееся как болезненное и ненормальное, в постмодерне становится новой нормой. Полинарративный подход присоединяется здесь к необходимости одновременно держать в поле зрения обе парадигмы — модерна и постмодерна (Vermeulen, Akker, 2010; Гусельцева, Турушева, 2018; Зайцева, 2021a, 2021b) и, таким образом, признает обе позиции, функционально и даже в чем-то прагматически оценивая временные преимущества согласования или разотождествления я-историй и их главных героев для решения актуальных задач.

Валюация как аффективно заряженный аспект повествования указывает на связку между «я-позицией» коммуникатора (как кто я сейчас говорю это и кому) и его удовлетворенностью решением задачи близости или становления (в текущей коммуникации или в жизненном пространстве в целом). Особенностью валюации и отличием от традиционного термина «ценность» является процессуальный контекстный ее характер. Ценность — устойчивое, свойственное личности или группе смысловое образование, валюация принадлежит текущему диалогу. Это то, что важно донести до собеседника сейчас, без чего история потеряет для рассказчика смысл. Личные истории могут хранить и устойчивые валюации, переходящие из беседы в беседу, дающие собеседникам почувствовать, кто перед ними и характер его типичной эмоционально-ценностной связи с миром.

Анализ валюаций предполагает не только учет позитивного и негативного аффективного тона нарратива (доволен ли рассказчик положением вещей). Валюация отражает еще и фокус внимания рассказчика на одной из двух базовых тем (McAdams, 2008, 2018) или мотивов (Hermans, 2003, 2007): «близости / общности» (мотив «О» — Other по Хермансу, «как быть / жить с кем-то?») или «становления / личного дела» (мотив «S» — Self по Хермансу, «как быть / стать кем-то?»). Таким

образом, рассказчик организует свою беседу вокруг положения дел (S) или взаимодействия их делателей (O) (см. рис. 1). Объединяя отношение рассказчика к теме своего повествования (с учетом и благодаря той позиции, которую он занимает относительно предмета разговора и относительно собеседника) с конкретным содержанием высказывания, мы можем получить указание на то, какой именно реакции рассказчик ждет от остальных участников диалога. Слушая собеседника, мы можем уловить его валюацию как в отдельных коротких репликах, так и относительно повествования в целом.

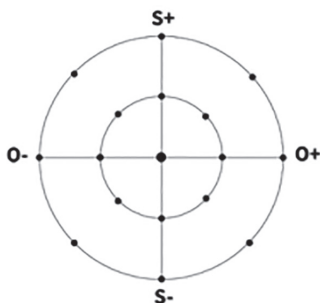


Рис. 1. Мишень анализа пространства личных валюаций: аффективный тон и тема нарратива

Одна и та же история, рассказанная из разных я-позиций, может собираться через разные валюации. На этом принципе построен психотерапевтический метод самоконфронтации Г. Херманса (2006–2007). В одной истории, или даже короткой реплике, и из одной я-позиции могут звучать противоречивые валюации. Персонаж истории и мотивированный рассказчик могут быть едины в аффекте, но иногда они расходятся, тогда текст приобретает иронический оттенок или двойной смысл, отражая звучание конкретного текста в данном коммуникативном контексте. Иногда валюация мотивированного рассказчика противоречит аффективно заряженному высказыванию персонажа истории. Здесь уместен элемент дискурс-анализа «недосказанного» — а мог бы человек, который действительно так думает, это сказать в рамках актуализированного дискурса? Валюация в таком случае кодируется с точки зрения рассказчика, а не персонажа.

Чем более выражен аффективный профиль валюации, тем больше свидетельства своего положения в мире требует от нас собеседник. В зависимости от *рефлексивной перспективы*, актуализированной

решаемой коммуникативной задачей, засвидетельствовать рассказчик ожидает:

- а) *свои свойства* и их соответствие текущей *социальной роли* (перспектива «социального актера» по Д. Макадамсу (McAdams, 2003);
- б) *инструменты* коммуникации или получения результата текущей деятельности («актер-агентская» перспектива);
- в) *цель*, реализуемую посредством ратификации или изменения социального договора; измеряется успех через меру достижения личной цели, выходящей за рамки текущей коммуникации (перспектива «мотивированного агента»);
- г) меру решения *задач сообществом* посредством порождения новой формы коммуникации или актуализации имеющихся («автор-агентская» перспектива);
- д) *тему нового дискурса* или эвристичность применения имеющихся в культурном коде «корневых метафор» для реконструкции функционального *смысла* текущей коммуникации (перспектива «рефлексивного автора»).

Две основные задачи рефлексивных процессов в рамках реализации совместной деятельности: во-первых, увидеть себя как другого глазами других участников взаимодействия; во-вторых, увидеть другого как себя, оценив успешность его действий с точки зрения перспективы их дальнейшего использования как образца. И первое, и второе предполагает элемент создания общности «своих» — решающих общие задачи, а также, по возможности, схожих, имеющих сходные инструменты, разделяющих общие интенции, реализуемые в общем контексте, поскольку учиться у чужих и смотреть на себя глазами противника — опыт, безусловно, важный, но предполагающий еще и учет конфликта интересов, и вероятность намеренного искажения обратной связи. Обмен автобиографическими личными историями реализует эти задачи построения рефлексивного образа из определенной перспективы (Bluck, 2003; Alea, Bluck, 2003): а) обмен личными историями формирует ощущение общности, конструирует совместную идентичность; впрочем, может и позволить и распознать чужих, использующих альтернативный культурный код; б) сформировать установку на воспроизведение или отказ от прошлой или увиденной у другого когнитивной схемы при решении будущих задач; в) оценить самопротяженность и самоотжественность персонажа я-истории и я-рассказчика глазами сегодняшних наблюдателей. Таким образом,

верифицируется или фальсифицируется актуальная жизненная история. Используя этот инструмент, нарратор может включаться в решение коммуникативных задач разной степени общности и масштаба. Когнитивная схема решения задач большого масштаба, предполагающих большую временную перспективу, включающих более широкое сообщество, стратегических и общественных задач предполагают более широкую «рефлексивную перспективу».

Под «рефлексивной перспективой» мы здесь понимаем когнитивную схему верификации / фальсификации личной истории таким образом, чтобы посредством коммуникации из актуализированной этой историей я-позиции в текущем контексте была решена задача соответствующего масштаба (тактическая или стратегическая). Эпигенетическая модель освоения по мере социализации предлагаемых дискурсом когнитивных схем более широких рефлексивных перспектив была предложена Д. Макадамсом на базе концепции достижения эго-идентичности Э. Эриксона (McAdams, 2008). Макадамс использовал для обозначения уровней рефлексивных перспектив театральную метафору: «актера», «театрального агента» и «автора» пьесы. Надо отметить, что сам он такой термин, как «рефлексивная перспектива», не использовал, предпочитая метафоры «слоев», «нитей», «линий» психологического Я. *Актерская перспектива*, согласно этой модели (McAdams, 2003, 2008), конструирует содержание Я через социальные роли, навыки, черты, репутацию среди окружения и характерна для ребенка 3–6 лет, когда происходит освоение культурных предписаний, демонстрируемых ближайшим окружением норм, форм социального поведения. Главной задачей данного периода является овладение инструментом саморегуляции, возможности отсрочить удовлетворение потребностей до наиболее подходящего для этого момента. Подростками в возрасте от 9 до 14 лет осваивается уровень *агентской перспективы*, когда формируется инструмент стратегического целеполагания, планирования будущего, решается задача расстановки жизненных приоритетов, выбора идентичности. К возрасту становящейся взрослости, старше 18 лет, рефлексной позицией человека нормативно считается *авторская*, задачей которой выступает автобиографическое осмысление пройденного жизненного пути, конструирование интегрированной жизненной истории с помощью нарративных схем, метафор и образов, представленных в соответствующей культуре.

Т. Хабермас и С. Блак (Bluck, Habermas, 2000) выделяли четыре типа нарративного согласования автобиографических текстов: темпоральный (события представлены в хронологическом порядке как после-

довательность); биографический (события представлены как своевременные или нет для определенного возрастного периода, этапа жизненного пути согласно КЖС); каузально-мотивационный (представлена связь между событиями в прошлом героя и его изменением в будущем или, наоборот, свойства, намерения и поступки героя в прошлом приводили к тем или иным событиям в будущем); тематическая (представлено разнообразие этапов жизни, несхожесть персонажа с самим собой, но наличествует общая контекстуализирующая тема жизни, видная при использовании общей метафоры для текста автобиографии). Аналогично возрастной периодизации в модели становления нарративной идентичности Д. Макадамса (McAdams, 2008) в этой теории предполагается, что к старшему подростковому возрасту происходит уверенное освоение и активное использование когнитивной схемы каузально-мотивационного согласования, а к возрасту становящейся зрелости — тематического.

Мы, однако, предполагаем, что при отсутствии единого дискурса, а также при формировании идентичности в культурной парадигме постмодерна данные компетенции вряд ли будут достигнуты к указанным возрастным этапам.

Настоящее эмпирическое исследование отражает пилотажный этап большего проекта исследования идентичности современных молодых людей и носит поисковый характер, его целью было изучение предписаний и запретов дискурса постмодерна в жизненных сценариях молодых людей, а также особенностей формирования когнитивной схемы культурного жизненного сценария с учетом опциональности предписаний самотождественности персонажа я-истории.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Объектом исследования выступило содержание и организация культурных жизненных сценариев молодых людей, чья социализация проходила в эпоху постмодерна, а предметом — содержание предписаний и запретов дискурса постмодерна в жизненных сценариях молодых людей, мера имплицитной самопротяженности персонажа автобиографической истории и специфика ментальной репрезентации временной перспективы в культурном жизненном сценарии.

Процедура исследования: респондентам предлагалось написать текст биографической самопрезентации от имени 4-, 10- и 25-летнего человека с помощью следующей инструкции, намеренно допускающей двойственное толкование: «Напишите рассказ о себе, кото-

рый можно было бы услышать от 4-летнего, 10-летнего и 25-летнего человека при знакомстве. Иными словами, что бы рассказал о себе человек в 4, 10, 25 лет? Рассказы не обязательно должны быть автобиографичны, они могут быть написаны от лица абстрактных людей соответствующих возрастов». Данную инструкцию можно прочесть в логике предписаний модерна: покажи разницу рефлексии одного человека в разные возрастные периоды; имплицитным предписанием со стороны модерна является также возможность самоидентификации с данным персонажем по ключевым параметрам идентичности. Но эту же инструкцию можно прочесть и так: опиши разных людей различных возрастов, с которыми ты вступал в коммуникацию; они могут быть как похожи на тебя, так и нет, а также обладать сходством валлюаций при противоположности групповых маркеров принадлежности.

Ментальную репрезентацию временной перспективы изучали при помощи графического теста Т. Коттла (Cottle, 1976; Белинская, Давыдова, 2007). Предлагалась следующая инструкция: «Представьте прошлое, настоящее и будущее в виде трех кругов. Изобразите их и обозначьте, какой круг соответствует прошлому, какой — настоящему, какой — будущему. Круги могут быть разного размера и располагаться в пространстве относительно друг друга любым образом». Ожидаемый результат в рамках схемы модерна для правшей в культуре письменности «слева направо»: расположение кругов слева направо или снизу вверх от прошлого (слева, внизу) к настоящему (в центре) и к будущему (справа, вверху). Нами предполагалось увидеть нарушения в данной репрезентации.

Выборка поискового исследования была представлена 35 респондентами, из них 30 женщин и 5 мужчин в возрасте от 19 до 33 лет, средний возраст — 20–23 года, проживающими в крупных городах России. На момент опроса респонденты уже имели высшее образование или находились в процессе его получения. С учетом отсутствующих ответов всего было проанализировано 99 текстов самопрезентаций. Выборка пилотажного исследования не была сбалансирована ни по полу, ни по возрасту испытуемых, поскольку не ставилась задача описания содержания КЖС (как, например, в работе В. В. Нурковой (2018)), но поиск общности предписаний к конструированию персонажа биографической истории. Также известно, что в логике модерна основные события, входящие в состав КСЖ, и их возрастные маркеры значимо не различаются в зависимости от пола или возраста, поскольку КЖС является скорее предписанием, прецедентным нор-

мотипизирующим текстом, чем усредненным описанием реального опыта референтной группы социализирующихся в определенных культурных условиях индивидов. Усваивается он независимо от личного опыта и заблаговременно, являясь скорее опорой для конструирования будущей автобиографии.

Ожидаемый результат: нарушения имплицитной модели биографической схемы КЖС модерна, которая предполагает, что при данной инструкции будет описан один персонаж, на разных возрастных этапах своей жизни, согласованность между событиями биографии и изменчивостью персонажа будет представлена в тексте через поворотные жизненные события или через значимые элементы культурного жизненного сценария; хронологическая последовательность событий реконструируема; основные идентичности персонажа совпадают с таковыми рассказчика, графическая схема временной перспективы отражает линейный переход от прошлого к будущему.

Данные *анализировались* с помощью метода полинарративного анализа личных историй. Изучались предписания и запреты дискурса постмодерна. В качестве единиц анализа самопротяженности выступали: имя, гендер, упомянутые дискурсивные статусы, социальные роли и социальные институты, цели и контексты жизни персонажей, а также валюации, рефлексивные перспективы, содержание и длительность временной перспективы в данных когнитивных схемах.

В качестве экспертов выступили два специалиста полинарративной практики и шесть магистров СПбГУ, освоивших элективный курс «Нарратив и дискурс». Работа велась в двух независимых командах с последующим согласованием.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. В 42% случаев тексты самопрезентаций содержали явные маркеры единства персонажа в трех возрастных периодах; в 20% — в тексте отсутствовали явные указания на единство или различия персонажей; в оставшихся 29% были явные указания на различие персонажей. Значимых различий в выборе форм самопрезентации с точки зрения самопротяженности у мужчин и женщин, а также у испытуемых младше и старше 25 лет (возраст третьей самопрезентации) замечено не было.

2. Явные свидетельства расхождения маркеров идентичности персонажа с нарратором были представлены более чем в половине случаев. У 50% девушек нашей выборки как минимум один из трех текстов

самопрезентаций был написан от имени персонажа мужского пола. При этом подобная инверсия чаще всего обнаруживалась при описании персонажа 25 лет. Расхождения в гендере среди ответов мужской части выборки не были обнаружены.

3. Культурно-нормативное для русского языка указание на «взросление» через использование более формальной и полной формы имени, т.е. употребление сокращенного или уменьшительного имени при составлении рассказа от имени 4-летнего персонажа, добавление фамилии при упоминании 10-летнего и отчества при рассказе от лица 25-летнего персонажа самопрезентации, имело место только в 30% ответов.

4. Нормативный для КЖС модерна рост рефлексивной перспективы при описании персонажей различных возрастов практически не наблюдался.

Рефлексивная перспектива в 75% ответов от лица персонажей всех возрастов была представлена актерским текстом. Данная перспектива позволяет решить тактическую коммуникативную задачу под непосредственной супервизией другого человека и с ориентацией на его оценку. Из оставшихся 25% случаев 20% выбрали «актер-агентскую перспективу» для самоописания как 25-летних, так и более молодых персонажей, преимущественно реализованную в теме становления (S+ или S-): успешное или неудачное освоение инструмента самоовладения (своими состояниями, мыслями, самоорганизацией) и овладения знаниями, умениями, навыками реализации деятельности; и тот и другой инструменты описываются вне контекста цели данной деятельности; только 5% респондентов продемонстрировали агентские согласования при описании 25-летних при условии наличия у них имплицитной схемы КЖС высокой самопротяженности.

5. Преобладающей временной перспективой, вокруг которой строится рассказ персонажей о себе, является настоящее время, что соответствует уровню актерской перспективы. Ментальная репрезентация временной перспективы представлена всеми видами пространственного взаиморасположения кругов «прошлого», «настоящего» и «будущего».

6. Тексты самопрезентаций имеют ярко выраженный аффективный профиль вне зависимости от возраста персонажей текстов. При этом тексты, написанные от имени 4-летнего ребенка, имеют по большей части положительный аффективный профиль. Тексты 10-летних и 25-летних персонажей представлены сочетанием положительного

и отрицательного тона аффективных профилей. Больше половины респондентов сохраняют аффективный профиль при описании персонажей разного возраста, что косвенно свидетельствует о выполнении задания без смены я-позиции и рефлексивной перспективы нарратора.

7. Преобладающей валюацией персонажей всех возрастов является тема близости (O+ и O-). Особенностью валюаций при описании 25-летних персонажей является тенденция к увеличению негативного аффективного тона по теме близости (O-), а также выраженный негативный тон темы становления (S-). Последнее может свидетельствовать об актуальном коммуникативном запросе респондентов на свидетельство их личной успешности и востребованности.

8. Идентичность протопипических персонажей 4 и 10 лет показана через принадлежность к социальным группам (семья, школьный коллектив), профессиональную деятельность, хобби. Профессиональная идентичность персонажей 25 лет описана преимущественно как не сформированная, имеет негативную аффектацию, следы переживания кризиса самоопределения, разочарования и потерянности. Описания, свидетельствующие о достигнутой профессиональной идентичности, напротив, изобилуют упоминанием атрибутов преувеличенно высокого социального статуса, подчеркнута позитивно аффективно окрашены, описаны через указания на привилегии, но не на ограничения. Последнее также может косвенно свидетельствовать о валюации неудовлетворенности своим текущим состоянием становления и завышенными ожиданиями реализуемости культурных предписаний.

9. Для респондентов с высокой имплицитной степенью самопротяженности персонажа текста самопрезентации характерна линейная непрерывная связанность всех временных зон в ментальной репрезентации временной перспективы. Временная перспектива лиц с низкой и средней степенью самопротяженности персонажа текста самопрезентации, а также с неопределенной идентичностью персонажа, обнаруживает прерывистость вектора жизненного пути, реверсию или инверсию пространственной репрезентации прошлого и будущего.

10. Автобиографическое рассуждение, основа рефлексивного процесса, требующее актуализации мотивационно-каузального и тематического типов нарративного согласования (Bluck, Habermas, 2000) я-нарратива, практически не встречается в нашей выборке.

Рассмотрим несколько примеров. Начнем с кейсов с высокой самопротяженностью и имплицитными схемами КЖС модерна.

Первый пример: ж., 25 лет, описывает свое представление о биографической самопрезентации ребенка 4 лет, младшего подростка 10 лет и становящегося взрослого 25 лет (табл. 1).

Таблица 1.

Пример описания самопрезентации персонажей разного возраста из актер-агентской рефлексивной перспективы с позитивной валюацией по становлению и имплицитной самопротяженностью героя (схема модерна)

Текст самопрезентации от имени персонажа 4 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 10 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 25 лет
Мне 4. Все вокруг интересно и непонятно. Самое большое волшебство — мыльные пузыри, радуга и запахи цветов. Весной я научилась пускать бумажные кораблики по ручью. Кажется, я хочу сложить тысячу бумажных корабликов и пускать их в свободное плавание	Мне 10. Мне очень нравятся канцелярские магазины. Люблю рассматривать ластик, тетрадки, ручки, блокноты. После школы возвращаясь домой, я выдумываю всякие истории. Как будто я принцесса, или вор, или первооткрывательница, и в этих дворах пятиэтажек до меня раньше никто не бывал	Мне 25. Кажется, что я знаю, чего хочу от этой жизни и чего точно не хочу. Я занимаю должность, которую хотела, живу у моря в южной стране, катаюсь на скейте. Мир удивителен, я знаю это наверняка, ведь смотрела на него с высоты птичьего полета, поднявшись на гору пешком в субботу. Вот бы еще окружить себя правильными людьми

Как можно увидеть, в тексте присутствует общая валюация интереса к освоению нового жизненного пространства, путешествия. Указание на преодоление препятствий есть только относительно этой темы. Представлена эстетическая валюация наслаждения наблюдаемым миром из необычной уникальной точки, ракурса, роли наблюдателя. Здесь прослеживается идея выхода из реальности формальных обязательств (учебы, работы), безусловного наслаждения большим миром, на который всегда можно взглянуть по-другому, но это требует труда и навыков.

Общий позитивный тон связан также с указанием на успешность освоения соответствующих каждому жизненному этапу навыков и инструментов (игры, учебы и работы). Однако при описании второго и третьего возрастных периодов, несмотря на указание соответствующей каждому возрасту деятельности, успех в нарративе прослеживается именно в игровой или рекреационной деятельности, преодоление препятствий реализовано в этом пространстве, а значит, больший смысловой акцент идет на теме игры — путешествия. Валюация близости почти не присутствует, некоторый запрос на нее появляется в последнем эпизоде «вот бы еще окружить себя правильными людьми», что имплицитно указывает на

недовольство имеющимися «неправильными» или отсутствие тех самых «правильных». Указание на достигнутость профессиональной идентичности скорее постулируется, поскольку не несет в себе конкретики. Образ успешности взрослости связан с идеей баланса работы (на которой должность важна как статус, а не как набор задач — актерский взгляд) и отдыха, экологического благополучия и активного образа жизни.

Прямого указания на преемственность персонажа или каузальную связку персонажа и событий его жизни в рамках временной перспективы прошлое — будущее (как «причина — следствие» или «цель — средство») не наблюдается. Однако явного указания на изменение пола, возраста или имени главного героя также нет. Имплицитно (при сохранении общей валюации путешествий) можно предположить самопротяженность персонажа истории в рамках биографического типа согласованности нарратива.

Обратим внимание на особенность результатов, полученных при выполнении респондентом задания теста Коттла (рис. 2). На представленном рисунке мы видим двойную временную направленность, преобладающими временными зонами одновременно являются зоны прошлого и будущего. Временные зоны связаны между собой линейно, что может говорить о соответствии схеме модерна, предполагающей последовательную интеграцию респондентом прошлого опыта в настоящее и его влияние на будущее. Вектор жизненного пути изображен по четвертому типу, выделенному А. А. Гудзовской (Гудзовская, 1994), где прошлое слева, будущее справа, а настоящее посередине и связывает эти элементы.

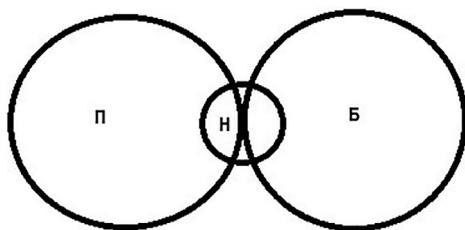


Рис. 2. Изображения прошлого, настоящего и будущего времени (тесту кругов Т. Коттла) респондента с высокой имплицитной самопротяженностью героя (схема модерна)

Рассмотрим еще один пример классической для эпохи модерна изменчивости и самопротяженности персонажа при явном отражении элементов КЖС от представителя более старшей возрастной группы: м., 32 года (табл. 2).

Таблица 2.

Пример описания самопрезентации персонажей разного возраста со сменой рефлексивной перспективы от протоактерской до агентской с позитивной валуацией тем становления и слабонегативной общности и высокой степенью самопротяженности героя (схема модерна)

Текст самопрезентации от имени персонажа 4 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 10 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 25 лет
привет я федя / у нас котик есть и рыбки / вчера рисовал машинку а ещё я ел ананас вкусно и сладко / мне нравится с горки кататься и новый год а ещё в телефон играть / а к нам приехала тётя мы играем с ней / мне подарили слайм тебе покажу / ну вот какой я а ты	Меня зовут Иванов Фёдор, мне 10 лет. Я из России и живу в Юкте. Учусь в 5 «А» классе, учусь хорошо, без троек. Я увлекаюсь музыкой и немного играю на гитаре, уже выучил пять песен. В свободное время мы с друзьями плаваем на лодке — рыбачить на природе приятно. В людях мне нравится честность и доброта, а ещё важна скромность	25. Здравствуйте! Я Иванов Фёдор Георгиевич, младший научный сотрудник НИИ Экологии рыбохозяйственных водоёмов. Сейчас я изучаю вклад фосфатов в сокращение биоразнообразия озёр закрытого типа. Помимо работы я занимаюсь спортом, люблю туризм и плавание, особенно мне нравятся многодневные горные походы, это чудесный способ отдохнуть от суеты города — побыть наедине со своими мыслями и полюбоваться красотами нашего края! Мне кажется, что очень важно людям уметь правильно донести свои идеи до других, поэтому я организовал дискуссионный клуб в университете и участвую в лиге парламентских дебатов, когда есть время. Буду рад услышать Ваше мнение

Здесь текст презентации из различных возрастных периодов отличается и по форме, и по содержанию я-нарратива. Показана динамика речи и мышления персонажа. Явно прослеживается преемственность персонажа истории, а также изменение его дискурсивной позиции в разных возрастных периодах. Указателем этого является изменение формы именования персонажа: «федя», «Иванов Федор», «Иванов Федор Георгиевич». В презентации от лица 4-летнего ребенка имитируется разговорная форма речи, ее ситуативно обусловленный поток. Показано расширение временной перспективы по мере взросления. Первый текст с точки зрения рефлексивной перспективы представлен как протоактерский: еще не обозначена социальная роль и нет запроса на свидетельство свойств или атрибутов роли. Речь младшего подростка явно тяготеет к «письменной форме». Возможно, апеллирует к дискурсивной практике «письмо новому другу по переписке». Для этого возраста выбран актерский и актер-агентский типы реф-

лекции: актерский — самопрезентация через личностные свойства и социальные роли, элемент актер-агентской схемы в теме становления показан через приобретение навыка игры на гитаре, в теме близости — через удовольствие совместного отдыха на природе с друзьями, коммуникацию. В речи взрослого отражен агентский тип рефлексии, представлено автобиографическое рассуждение — связь между выбором формы отдыха и хобби и личными ценностями. В целом объявление выглядит как приглашение разделить увлечение походами или присоединиться к дискуссионному клубу — т.е. реализует цель, выходящую за рамки текущей коммуникации, что характерно для агентского типа рефлексивной перспективы. Профессиональная идентичность расшифрована через указание не только на точную и конкретную должность, но и на тему актуально решаемой в рамках профессии задачи. Коммуникация направлена на разную аудиторию, обращение к ней более или менее формально. С точки зрения КЖС и децентрации при автобиографическом рассуждении отражены требования дискурса модерна. Интересно, что три ценности эпохи постмодерна все же нашли свое отражение в тексте: ценность экологического сознания (в выборе вида профессиональной деятельности героя), ценность путешествий и уединенного или малой группой отдыха на природе (туризм), ценность коммуникации и диалога, принятия решения посредством соревновательной дискуссии, дебатов (хобби). Валюация близости имплицитно представлена в работе как более значимая, препятствия актуализированы в этом модусе: невозможность функционально применить инструмент коммуникации (в рамках ли дебатов или в проксидialoge с природой), имплицитно отмечается невозможность быть услышанным, умалчивается необходимость или желание услышать собеседника.

Изображение прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента представлено на рис. 3.

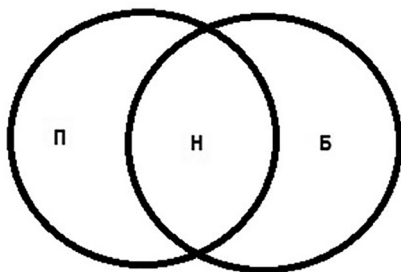


Рис. 3. Изображения прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента с высокой степенью самопротяженности героя (схема модерна)

На рисунке можно увидеть пример интегрированной временной перспективы, создаваемой через взаимопересечение двух кругов «прошлого» и «будущего», зона их пересечения репрезентирует настоящее. Респондентом нарушается инструкция изображения темпоральных зон в виде трех кругов. Таким образом, подчеркивается мера, в которой время для респондента целостно, выдавая более высокую рефлексивную перспективу, модель связанности прошлого, настоящего и будущего более эффективно позволяет справляться с задачей на постановку целей, выходящих за рамки текущей коммуникации. Течение времени репрезентируется как непрерывное, опыт прошлого в некоторой своей части включается в настоящее и, с одной стороны, составляет его, а с другой — непосредственно задает будущее. Вектор жизненного пути изображен слева направо, связывает все временные зоны и при этом устремлен в будущее.

Приведем два кейса с низкой и средней самопротяженностью персонажа.

В рассказе девушки 19 лет персонаж 25 лет представлен юношей, 4- и 10-летний — девочкой, однако центральная тема и валюация рассказа не изменяется (табл. 3). Центральная валюация каждой самопрезентации связана с близостью, несколько расширяется только группа идентичности, но незначительно, оставаясь в рамках малой группы (семья — подруги — круг близких людей, которые поддерживают). В каждом эпизоде представлена и связь темы близости с темой становления (забота о близких реализуется инструментами профессионального творчества). Динамика взросления представлена переходом от актерской репрезентации внутрисемейной близости в 4 года до актер-агентской в 10 и 25. Для ребенка важно просто быть частью семьи, но видно это через совместную деятельность (поход в зоопарк и наблюдение обезьян, изучение их). Для подростка и взрослого — реализуется через лично значимый и одобряемый близкими инструмент. Это форма актер-агентской рефлексии близости — инструменты творчества рассматриваются как основа успешной близости с друзьями. Различия 10-летней и 25-летней представлены в сложности освоенного творческого инструмента (от вырезания валентинок до фотографирования) и масштаба группы друзей: от трех подруг (и нескольких неизвестных поклонников) до расширенного круга «близких» (чья благодарность за памятные фото свидетельствует персонажа). В целом наблюдение за другими, свидетельствование других как своих и получение признания и обратного свидетельства от них — общая тема повествования, несмотря на формальную смену персонажа и значительно более детализированный и сложный язык описания его как 25-летнего.

Таблица 3.

Пример самопрезентации персонажей разного возраста из актерской и актер-агентской рефлексивной перспективы с валюацией по близости (позитивной от персонажа и частично негативной от нарратора) и низкой самопротяженностью героя (схема постмодерна)

Текст самопрезентации от имени персонажа 4 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 10 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 25 лет
Сегодня был веселый день. Я гуляла с бабушкой в парке. Кушала вкусное мороженое и каталась на карусели. Потом мы встретили маму с работы и пошли в зоопарк. Я видела много животных, но больше всех мне понравились обезьяны. За ними было интересно наблюдать, потому что другие животные спали и прятались в домиках. Хочу еще сходить в зоопарк и увидеть их еще раз. Мама обещала сходить на следующих выходных, когда мне не нужно будет идти в садик	Сегодня в школе был День святого Валентина. Вчера я весь вечер клеила валентинки для своих подружек. Потратила целую упаковку картона, но это того стоило. С утра перед уроками, пока никто не видел, я положила их в ящик для валентинок. А после уроков их стали раздавать. Я тоже получила валентинки от подружек и еще три от настоящих тайных поклонников. Так интересно теперь узнать, кто это был. А мои подружки были очень рады получить такие красивые открытки	Многие в моем возрасте даже не знают, что рассказать о себе при встрече. Теряют себя в трудовых буднях дом — работа — дом. Я счастлив, осознавая, что это не про меня. Достаточно лишь обзавестись хобби и кругом близких людей, которые его поддержат. Однажды на Уделке я приобрел пленочный фотоаппарат и направился в ближайший парк, щелкая каждый интересующий меня предмет по пути. Так, впервые запечатлев закат, я и открыл для себя фотографию не как предмет, а как способ по-новому взглянуть на мир. Затем я стал выбираться на фотоохоту каждые выходные. Меня все больше стали интересовать прохожие со своими эмоциями, аутфитами или причудливыми занятиями. Кажется, ничего не сможет передать эти вещи лучше, чем камера. Со всем скоро я стал приглашать на подобные вылазки своих друзей. Пока они общались в шумных компаниях и весело проводили время, я делал памятные снимки. Нельзя передать словами благодарность близких, когда через какое-то время после вечеринки, или дружеской встречи, или свидания ты отдаешь им снимки, которые будут еще долго возвращать их в те счастливые моменты

Изображение прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента представлено на рис. 4.

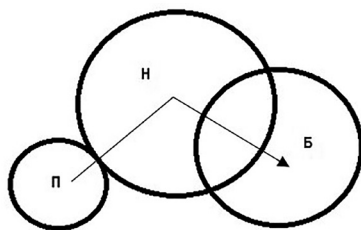


Рис. 4. Изображения прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента с низкой степенью самопротяженности героя (схема постмодерна)

На представленном рисунке можно увидеть, что изображение временных зон несколько отлично от предыдущих изображений. При сохранении горизонтального вектора репрезентации: «прошлое» слева, а «будущее» справа, мы видим нарушение вертикальной ориентации: «настоящее» выше, «прошлое» и «будущее» ниже. В логике КЖС модерна мы бы могли начать интерпретировать схему с точки зрения аффективного профиля — как установку на негативное будущее. Но это не соответствует аффективному профилю рассказа. Таким образом, здесь важно различать отсутствие преемственности в я-истории, отсечение прошлого и согласование настоящего и будущего в своей темпоральной линии, в схеме постмодерна и отклонение от нормативного КЖС в модерне. Мы видим несбалансированную временную перспективу, где прослеживается ориентация на настоящее время, что соответствует задачам актер-агентской перспективы удерживать коммуникацию в рамках решения текущей задачи. Настоящее и будущее время связаны между собой линейно, прошлое и настоящее непрерывны, но не связаны. Временную перспективу можно описать как дискретную с ориентацией на будущее. Вектор жизненного пути прерывается, подчеркивая тем самым отсутствие связи прошлого и будущего времени.

Еще один краткий пример низкой самопротяженности в самопрезентациях персонажей от юноши 20 лет. В историях представлены три персонажа (судя по именам, различные), нарратор почти не валюирует в достигнутость близости или успеха, судя по отсутствию препятствий в историях. Динамика взросления представлена формальным указанием на социальные статусы в рамках социальных институтов (детский сад и семья, хобби; школа, друзья и будущая профессия, плюс спорт; высокий профессиональный статус — ведущий специалист, решенность задачи построения семьи — двое детей и жена), аффективный тон — преувеличенно позитивный, каузально-мотивационное согласование отсутствует, однако представлена детализация ответов, усиливающая достоверность (табл. 4).

Таблица 4.

Пример актерского согласования через КЖС без нарративного валюирования, с низкой идентичностью и самопротяженностью персонажей

Текст самопрезентации от имени персонажа 4 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 10 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 25 лет
Меня зовут Ваня, мне 4 годика. Я хожу в детский садик. У меня есть мама и папа. Я люблю рисовать и играть со своей сестрой Ксюшей	Меня зовут Саша, я ученик 3 «В» класса. В школе у меня много друзей, и в будущем я хочу стать космонавтом. Также я хожу на занятия по дзюдо	Всем привет, меня зовут Гриша. Я являюсь ведущим специалистом в области когнитивной психологии. Являюсь любящим отцом двух детей и жены

Изображение прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента с низкой степенью самопротяженности героя представлено на рисунке 5.

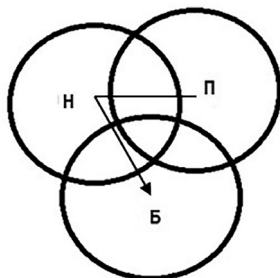


Рис. 5. Изображения прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента с низкой степенью самопротяженности героя (схема постмодерна)

На рисунке мы видим нарушение линейного согласования от прошлого слева / внизу к будущему справа / наверху. Настоящее изображено слева, прошлое — выше и правее, будущее — ниже и правее. При интерпретации теста с учетом перспективы модерна мы бы утверждали негативное отношение к будущему, застревание в прошлом и, возможно, ориентацию на позитивное прошлое по Зимбардо. Однако в данном случае у нас нет оснований интерпретировать слом направленности временной линии именно так. Представленный респондентом с низкой степенью самопротяженности героя рисунок демонстрирует взаимосвязанность временных зон между собой, временная перспектива сбалансирована, каждая из зон представлена на изображении в равной степени. При этом присутствует прерывистость вектора жизненного пути, скорее зафиксирована модель интеграции времени.

Приведем три примера явного негативного аффективного тона нарратива как в темах становления, так и в темах близости, нарастающего по мере взросления персонажа, при отсутствии интеграции КЖС (табл. 5). В каждом кейсе указывается негативное переживание перехода от актерской к актер-агентской перспективе в 10-летнем возрасте, столкновение с трудностями вызывает снижение интереса. К 25-летнему возрасту «актерские роли» в предпочитаемой истории заканчиваются, а личные цели не прояснены — агентского инстру-

мента их формирования не приобретено. Начальник и родители не прочитываются как агенты, способные поставить цель, советы значимых других воспринимаются через контртекст (сделаем все наоборот). Пишется история жертвы несправедливости и отсутствия поддержки.

Таблица 5.

Примеры неопределенной идентичности персонажа с негативным аффективным тоном становления и близости от юноши и двух девушек 20 лет

Текст самопрезентации от имени персонажа 4 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 10 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 25 лет
Мне 4 года, и я люблю мороженое. Я люблю играть со старшим братом / сестрой и иногда с ровесниками. Мама часто меня ругает, потому что я громко разговариваю и бегая по коридорам в больнице. Еще мне нравится самостоятельно играть или помогать маме на кухне. Мечтаю стать как Влад А4, быть таким же клевым и веселым	Мне 10 лет, и я люблю играть в «Бравл Старс». Делать домашку скучно, школа оказалась не такой интересной. Хочу скейт, гулять с друзьями во дворе и чтобы Н. снова начал стримить. Мама все еще заставляет меня носить шапку, хотя я уже взрослый	Мне 25, и я окончил вышку, треш! Что делать, я вообще без понятия. Понял прокол маминых солений и растений по всему дому. Все меня считают взрослым, хотя это не так. Мечтаю о плейстейшене и дневном сне. Осознал, что все притворяются взрослыми, но никто им не является. Я научился жить самостоятельно, думаю завести собаку, чтобы было больше поводов гулять и не чувствовать себя одиноким
Меня зовут ... Но бабушка любит звать меня ... (*полная форма имени. — Примеч. исслед.), даже если ее... У меня есть мама, папа, собака, сестра. Сестра, как говорят родители, очень вредная, потому что не пускает меня в свою комнату, потому что я там что-то порчу. Собака у меня хорошая, но я ее боюсь, потому что папа однажды сказал, что она бойцовской породы. Бабушку я вижу не так часто, но она всегда приезжает с новыми игрушками	Меня зовут... Мне 10 лет. В школе я хорошая, занимаюсь танцами и фортепиано. Фортепиано мне очень не нравится, потому что преподавательница дает неинтересные пьесы и советует маме слушать, как я играю. А мне все это не нравится. Потом она жалуется, что я не показываю успехов, но мне на это все равно. В школе все хорошо, я нравлюсь однокласснику, но он мне совсем не нравится. Но дарит мне подарки и пишет стихи. Правда, он берет их из интернета	Меня зовут... мне 25 лет. Даже не знаю, с чего бы начать это письмо, потому что я вообще мало чего знаю и мало в чем уверена. Извините, возрастной кризис налицо. Ну раз нужно рассказать о жизни, рассказываю: недавно я окончила институт и сейчас пытаюсь влиться в полученную специальность. Взрослая жизнь на самом деле скучная, в детстве было иначе, на работе все хорошо, но коллектив мне пока не заходит. Женщины старшего возраста либо видят во мне соперницу, либо не воспринимают всерьез. Но все это не так важно, ведь эта работа — временная. Я планирую получить здесь хорошие рекомендации, набраться опыта и выбрать что-то получше. Родители все чаще говорят о том, как хотят внуков на старости лет, но я не понимаю зачем. Я только пытаюсь устроить свою жизнь, в нее точно не впишется ребенок

Текст самопрезентации от имени персонажа 4 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 10 лет	Текст самопрезентации от имени персонажа 25 лет
У меня есть большая красивая машинка! Мама и папа — высокие гиганты. Хочу попробовать все-все конфеты в мире. Кашу я не люблю. И вообще волшебник из Изумрудного города	Математика — предмет сложный, но я в ней как рыба в воде. Вечером я буду смотреть свои любимые мультики и играть в «Майнкрафт». Кру-уть! А завтра опять в школу	Кто я? Что мне действительно нравится? Почему я занимаюсь этим? Чем бы я мог заняться? У всех уже семьи, дети. Почему меня все торопят. Социум давит на меня, и я не знаю, на том ли я месте

Примечание: * Имена исключены согласно выбранной респонденткой формой анонимизации данных.

В качестве примера изображения прошлого, настоящего и будущего времени приведем рисунок, представленный респондентом с неопределенной идентичностью и негативным аффективным тоном становления и близости, автором третьего текста, представленным в табл. 5 (рис. 6).

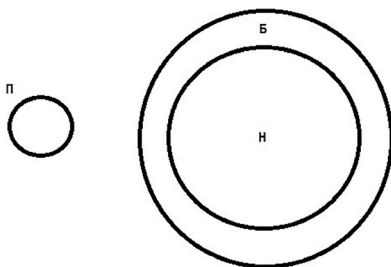


Рис. 6. Изображения прошлого, настоящего и будущего времени (по тесту Т. Коттла) респондента с неопределенной идентичностью персонажа и негативным аффективным тоном становления и близости (схема постмодерна)

Мы видим отделенность круга «прошлое» и включенность круга «настоящее» в круг «будущее». Согласованность вектора прошлое слева — будущее справа отчасти сохраняется. Будущее представлено как расширение настоящего во всех направлениях.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Таким образом, в текстах молодых людей, формировавшихся в парадигме постмодерна, мы видим примеры всех трех стратегий совладания с кризисом идентичности: а) через ценности «переживания» и эстетический коммуникативный стиль: замыкание в идентичности с малой группой («близость по семейному типу») и уход в созерцание, творче-

ство, близость с природой; б) через ценности «действия» и прагматический коммуникативный стиль: постановка сверхпозитивного образа будущего я («успешный успех») в сочетании с путешествиями и активным отдыхом; в) через ценности «отношения» и этический коммуникативный стиль: кризис самоидентификации, разочарование и неудовлетворенность профессиональной самореализацией и отношениями, переживание одиночества, состояния тревоги, апатии и депрессии. В какой мере данные тексты отражают актуальную проблему становящейся идентичности респондентов, а в какой являются новыми элементами культурного жизненного сценария, прототипическими персонажами из репертуара дискурса постмодерна, нам еще предстоит узнать. Но один из результатов представляется нам особенно важным: нормотипичное с точки зрения психологии модерна для возрастной группы наших респондентов согласование (репрезентированное графически и нарративно), а именно мотивационно-каузальный и тематический типы нарративного согласования я-истории, практически не представлено среди указанных самоописаний. То есть агентская рефлексивная перспектива, не говоря об авторской, не используется для решения текущей коммуникативной задачи. К 20–25 годам наши респонденты уверенно освоили только темпоральный и частично биографический тип согласования, вместо каузально-тематического ими используется детализированный биографический с подробным описанием переживаний фокусного персонажа. По крайней мере, задача реконструкции культурного жизненного сценария не актуализирует иные схемы. А значит, культурный жизненный сценарий не становится инструментом конструирования идентичности взрослого, не выполняет своей основной функции организации автобиографического мышления и рефлексивных процессов.

Практики автобиографирования за последние десятилетия претерпевают значительные изменения. Парадигма постмодерна, как принципиально деконструирующая контекстуализацию личности единым для всего сообщества дискурсом, и становление личной идентичности через отождествление персональной истории с одним из «больших нарративов» (религиозного, геополитического, идеологического дискурсов) не способствует имплицитному формированию культурного жизненного сценария. Последнее, в свою очередь, не может не повлиять на особенности автобиографической памяти, самовосприятия и целеполагания, временной перспективы и речи. Без владения инструментом планирования и рефлексии жизненного пути акцент на будущем времени, а также взгляд на прошлое лишены смысла и не преследуют никакой цели, все усилия сконцентрированы на прожива-

нии и проигрывании текущей социальной роли, демонстрации свойств и ожидании подтверждения, что роль сыграна надлежащим образом или инструмент применен хорошо. А это, в свою очередь, требует фактически «тьюторства» над взрослыми и формально социализированными людьми двадцати пяти лет, получившими высшее образование.

Основной нашей задачей было проследить меру самопротяженности персонажа в имплицитной когнитивной схеме, лежащей в основе представлений о культурном жизненном сценарии в эпоху постмодерна, а также проследить основные дискурсивные предписания (и запреты), включаемые в КЖС. В результате исследования были сделаны предварительные *выводы* о том, что к предписаниям постмодернистского дискурса в жизненных сценариях молодых людей можно отнести предписания гедонистического отношения к жизни, продление моратория идентичности (поиск себя в новых контекстах, путешествия, пробы), сфокусированность на теме близости с малой группой, требования быстрого достижения высокого социального статуса при ограниченной возможности самодетерминации, склонность к самоопределению себя через знак идентичности без учета его значения и без ограничений на преемственность идентичности, к запретам можно отнести запрет на окончательное самоопределение, достижение идентичности, в том числе профессиональной, ограничение репертуара маркеров идентичности до семьи, социальных институтов и хобби; наличие противоречивого предписания самостоятельности в постановке целей и определении средств и инструментов для их достижения, но табу на получение фактического опыта применения данной когнитивной схемы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своем эпиграфе к абсурдистской поэме «Елка у Ивановых» А. Введенский (1938–2021) определяет своих персонажей как мальчиков и девочек от годовалого, восьмилетнего, семнадцатилетнего, тридцатидвухлетнего до семидесятишестилетнего и даже восьмидесятидвухлетнего возрастов. Возникают опасения (Зайцева, 2021a, 2021b), что постмодерн создает условия для сохранения детских когнитивных схем на поздних стадиях онтогенеза. Уровень интеллектуального напряжения вокруг проблем постмодернизма и некоторая мода на его изучение, как указывает Н. Б. Маньковская (цит. по: Гусельцева, 2018), проходит, но как явление данная культурная парадигма продолжает существовать, представляя жизненный контекст становления целого поколения. Рост актуальности подобных иссле-

дований обусловлен тем, что поколение, сформированное в культурных предписаниях постмодерна, входит в возраст принятия решений: окончания вузов, вступления в брак, выхода на работу.

«Уникальность», «универсальность», «узнаваемость» и «удобность» — ценности постмодерна при конструировании «Я» как бренда. «Уникальность» создает эксклюзивность, «универсальность» позволяет включаться в любые социальные общности, «узнаваемость» — возможность быть востребованным и прочитываемым в предпочитаемой истории, «удобность» создает мягкую конкурентоспособность. Все это работает в ситуации рынка избытка ресурсов и разнообразия. Однако имеет свою обратную сторону. Отличительной психологической особенностью становится фиксация на текущем самочувствии, самоощущении. Критерием успешности решения задачи самоопределения имплицитно ставится «легкость», «комфортность», «беспроблемность» существования. Столкновение же с трудностью, сопротивлением, препятствием, в противовес классике экзистенциальной психологии, прочитывается субъективно как неуспешность решения задачи самоидентичности: друзья перестают общаться, браки распадаются, сотрудники вновь ищут новую работу и новый «менее токсичный» коллектив, люди с готовностью меняют место жительства, страну, язык, включая религиозную, государственную, культурную идентичность. Для динамической актуализации ценностей «легкого и простого мира» в терминах Ф.Е. Василюка (Василюк, 1984) оказывается достаточно уже не кризиса, а фрустрации. Задача самоопределения и ценностного выбора в результате рефлексивной работы — автобиографического мышления, получения и анализа обратной связи о себе от других в контексте совместной деятельности, идентификации себя с персонажами прецедентных текстов, т.е. задача «сложного мира» по Василюку — сбрасывается. Чаще всего она заменяется имитационными практиками рефлексии. А именно получением свидетельства от ближайшего или даже широкого окружения через вменение им позитивного свидетельства в обязанность (требование «эмоциональной поддержки» и «нетоксичного общения», т.е. любого, вызывающего негативное эмоциональное переживание или чувство дискомфорта). Рефлексия и идентификация в рамках решения общей задачи или общего дискурса заменяется задачей индивидуализированного самовыражения. Гуманистический по своей сути принцип признания и уважения «достоинства» каждого, безусловного права быть признанным, писать свою жизненную историю и быть ее главным героем вне зависимости от социальной полезности качеств или инструментов адап-

тации к текущему социальному контексту (Асмолов, 1996; Зайцева, 2011), более того, реализующий преадаптивный потенциал системы за счет роста неадаптивного разнообразия, превращается в психологическом содержании в свою противоположность.

Критики постмодернизма, как указывает И. А. Чудова (2017), порой прибегают к морализаторству: он ассоциируется с упадком и деградацией, идеологической опасностью. Сторонники постмодерна отвечают: «окей, бумер». На наш взгляд, важно видеть, какие особенности парадигмальных предписаний и запретов отражаются в структуре и содержании имплицитных представлений о типичной жизни, в способе построения автобиографии, и чем они отличаются от КЖС личности модерна. Если этого не сделать, то попытка интерпретации ответов на психодиагностические методики, составление новых перечней событий, входящих в типичную автобиографию, анализ сформированности идентичности будут содержать принципиальные ошибки. Так, во-первых, в я-нарративе постмодерна снимается требование к единству нарратора и персонажа истории по ряду параметров идентичности (пол, возраст, статус, профессия, принадлежность к другим группам общности). Имплицитная установка к идентификации с персонажем по параметрам групповой идентичности связана, как нам представляется, с наличием в культуре модерна типичных жизненных маршрутов, с которыми уместно сопоставить свой жизненный опыт. Постмодерн подчеркивает уникальность жизненного пути каждого при сохранении идеи принципиальной эквивалентности каждого каждому, таким образом, сравнение когнитивных схем и жизненных успехов может идти и с людьми с изначально альтернативными или любыми личностными характеристиками, социальными и демографическими параметрами. Во-вторых, тождество фокусного персонажа истории (от чьего лица идет повествование) не является обязательным условием в нарративе постмодерна. Удержание самопротяженности героя — «добровольный» выбор нарратора — может быть показателем наличия у него агентской схемы рефлексивной перспективы. Удержание идентичности персонажа постмодерна с самим собой, отсутствие переключения на других персонажей в рамках одной истории может выступать аналогом лояльности группе в модерне, как добровольное самоограничение до момента реализации поставленной цели. Временная перспектива также не представляется единонаправленной, векторной. В-третьих, путь героя в нарративе постмодерна, даже при наличии агентской когнитивной схемы взрослого, не предполагает цели как обязательного элемента. Ценность пути, изменений, смены контекстов является парадигмальным предписа-

нием само по себе. Возможность смены места жительства, места работы, гражданства, атрибутов идентичности — важное требование к персонажу и нарратору постмодерна. «Оседлость» и включенность в долгосрочные обязательства, групповые идентичности, блокирующие такие возможности, напротив, переживаются как нежелательные ограничения, табуированы. С этим предписанием, на наш взгляд, может быть связано и желание идентификации с максимально широким сообществом — быть «человеком мира», «гражданином мира». Данный идентитет переживается только через его привилегии, но не через ограничения — прочитывать тогда каждого человека как своего, вне зависимости от других его идентичностей и особенностей. В-четвертых, вера в положительный исход любых начинаний, позитивный паттерн следования своему пути, призванию как норма развития сюжета истории. Отсюда, с одной стороны, очень тяжелое переживание препятствий или трудностей как отхода от нормативной схемы ожидаемой легкости и преувеличенного успеха любых начинаний. С другой — склонность ориентироваться на плюсы и не обращать внимания на минусы при выборе альтернатив и готовность согласовывать историю и картину мира со своими поступками, а не выбирать стратегию поведения в соответствии с объективной оценкой обстановки. В-пятых, постоянное, до компульсивного, сравнение с другими вариантами, поиск лучшего, страх упущенной возможности. И, наконец, в-шестых, комфорт (включая комфорт общения) и гедонистическое счастье как важный критерий успешности жизни.

Постмодерн, выражаясь словами Ф. Джеймисона, воспринимается через тему «бесконечного ощущения конца» (Джеймисон, 2019): конца идеологии, нарратива (Bell, 1960), конца человека, смерти автора, субъекта (Фуко, 1996; Делёз, 1998; Барт, 1994). Критики часто сетуют на последствия постмодернизма, связанные с разрушением и деградацией социальных институтов, упадком морали и социальной ответственности общества избыточного потребления (Чудова, 2017). Сторонники постмодерна утверждают, что это взгляд из перспективы модерна на культурный инструмент, направленный на деконструкцию застывших, наполнившихся неадаптивными ритуальными элементами «культурного гиганта», не справляющегося с вызовами стремительно меняющегося контекста. Но если можно оспорить любые дискурсивные требования, экспертность не признаётся, свидетельство другого заменено самосвидетельствованием, а гедонизм является критерием успеха, то искушение любой результат признать отвечающим требованиям контекста велико. При всей легкости и доступности инструментов декон-

струкции отсутствие автоматизированных навыков конструирования совместных текстов и личной нарративной идентичности может приводить к ситуации, когда имитационные практики доминируют. «Дети» захватили город и готовы победить «взрослых» в своем праве на свободу и «праздник непослушания», вот только конфеты уже заканчиваются, а веселый пикник слишком быстро превращается в голдинговский остров голодных, ждущих своего «повелителя мух». Метамодерн как парадигма конструирования идентичности при условии одновременной представленности в культурном поле различных дискурсов и социальных парадигм (от традиционных до постмодернистских), через особое внимание к актуализирующимся собеседниками языковым практикам конструирования социальной реальности, в контексте последовательного уменьшения свободных ресурсов, ищет новые возможности решения задач социальной адаптации и преадаптации. Одним из таких решений рассматривается полинарративный подход к психологической практике. А новые методы нам еще предстоит создать, разработать и освоить.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Асмолов А. Г. От культуры полезности к культуре достоинства // Культурно-историческая психология и конструирование миров. Воронеж: МОДЭК; М.: ИПП, 1996. 768 с.

Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования, 2015. Т. 8, № 40. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2021).

Асмолов А. Г., Асмолов Г. А. Интернет как генеративное пространство: историко-эволюционная перспектива // Вопросы психологии. 2019. № 4. С. 1–26.

Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. М., 1994. С. 384–391.

Белинская Е. П. Изменчивость Я: кризис идентичности или кризис знания о ней? // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2021).

Белинская Е. П., Давыдова И. С. Графический тест Коттла: специфика показателей временной перспективы // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 5. С. 28–37.

Борzych С. В. Смерть нарратива. М.: Инфра-М, 2021. 175 с.

Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Московского ун-та, 1984. 200 с.

Введенский А. И. Елка у Ивановых. М.: БуксМАрт, 1938–2021. 76 с.

Волков Д. Б. Бостонский зомби: Д. Деннет и его теория сознания. М.: URSS, 2021. 304 с.

Гуревич П. С., Спирова Э. М. Идентичность как социальный и антропологический феномен. М.: Канон+: РООИ «Реабилитация», 2015. 368 с.

Гусельцева М. С. Метамодернизм в психологии: новые методологические стратегии и изменения субъективности // Вестник СПбГУ. Серия: Психология. 2018. Т. 8, вып. 4. С. 327–340. <https://doi.org/10.21638/11701/spbu16.2018.402>

Гусельцева М. С. Эстетическая парадигма и трансформации повседневности: методологические аспекты // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2018v11n60/1598-guseltseva60.html> (дата обращения: 23.05.2021).

Гудзовская А. А. Восприятие периодов жизни безработными современной провинции // Провинциальная ментальность России в прошлом и настоящем: Тезисы докладов конференции по исторической психологии русского сознания. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. С. 105–110.

Делёз Ж. Фуко. М.: Изд-во гуманитарной литературы, 1998. 172 с.

Джеймисон Ф. Постмодернизм, или Культурная логика позднего капитализма. М., 2019. С. 83.

Зайцева Ю. Е. Чувство собственного достоинства как психологический феномен: Опыт общепсихологического исследования. LAP Lambert Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011. 196 с.

Зайцева Ю. Е. «Гуси-гуси...», или Кто опасней всех на свете? — Недовыросшие дети // Журнал нарративной практики. 2021a. № 1 (3). С. 21–30.

Зайцева Ю. Е. Почему женщины убивают? Семья в метамодерне // Журнал нарративной практики, 2021b. № 2 (4). С. 15–19.

Кон И. С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978.

Кэмпбелл Д. Тысячеликий герой = The Hero with thousand faces / Пер. с англ. А. П. Хомик. Киев; М.: Ваклер; Рефл-бук; АСТ, 1997. 384 с.

Макадамс Д. П. Психология жизненных историй // Методология и история психологии. 2008. № 3. С. 135–166.

Макгиннис П. Fomo Sapiens: Как избавиться от страха упущенных возможностей и начать принимать правильные решения. М.: Альпина Паблишер, 2022. 256 с.

Марцинковская Т. Д. Современная психология — вызовы транзитивности // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2021).

Нуркова В. В., Днестровская М. В., Михайлова К. С. Культурный жизненный сценарий как динамическая семантическая структура (ре)организации индивидуального жизненного опыта // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.01.2018).

Нуркова В. В. Жизнь — инструкция по применению: результаты графической экспликации Культурного жизненного сценария // Международный журнал исследований культуры. 2018. Т. 30, № 1. С. 56–73.

Нуркова В. В. Психология фотографии. Культурно-исторический анализ. М.: Юрайт, 2021. 473 с.

Родькин П. Бесконечный нарратив. Герменевтика сериала. М.: Совпадение, 2019. 256 с.

Турушева Ю. Б. О тенденциях метамодернизма в нарративном подходе // Вопросы психологии. 2018. № 2. С. 19–26.

Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 33. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 23.05.2021).

Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010.

Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет. М.: Касталь, 1996. 448 с.

Херманс Г. Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. 2006–2007. Т. 3, № 1. С. 7–53.

Чудова И. А. Постмодернизм и социология: опасности или возможности // Социологические исследования. 2017. № 4. С. 122–128.

Alea N., Bluck S. Why are you telling me that? A conceptual model of the social function of autobiographical memory // Memory. 2003. Vol. 11, no. 2. P. 165–178. <https://doi.org/10.1080/741938207>

Berntsen D., Rubin D. Cultural life script structure recall from autobiographical memory // Memory and Cognition. 2004. Vol. 32, no. 3. P. 427.

Bell D. The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties. — Cambridge (Mass.); London: Harvard University Press, 1988. — 416 p.

Bluck S. Autobiographical memory: Exploring its functions in everyday life // Memory. 2003. Vol. 11, no. 2. P. 113–123. <https://doi.org/10.1080/741938206>

Bluck S., Habermas T. The Life Story Schema // Motivation and Emotion. 2000. Vol. 24, no. 2. P. 121–147. <https://doi.org/10.1023/A:1005615331901>

Brockmeier J., Carbaugh D. (eds.) Narrative and identity: Studies in autobiography, self, and culture. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2001.

Cottle T. J. Perceiving time. A Psychological Investigation with Men and Women. New York: Wiley, 1976.

Hermans H. J. M. The construction and reconstruction of a dialogical self // Journal of Constructivist Psychology. Special Issue on the Dialogical Self. 2003. Vol. 16. P. 89–130. DOI: 10.1080/10720530390117902

McAdams D. P. The Psychological Self as Actor, Agent, and Author // Perspectives on Psychological Science. 2003. Vol. 8, no. 3. P. 272–295.

McAdams D. P. The art and science of personality development. New York; London: The Guilford Press, 2018.

Psychology and postmodernism / Ed. by S. Kvale. London: Sage Publ., 1994.

Vermeulen T., van den Akker R. Notes on metamodernism // Journal of Aesthetics & Culture. 2010. Vol. 2, no. 1. P. 56–77 DOI: 10.3402/jac.v2i0.5677

ПОЧЕМУ ЖЕНЩИНЫ УБИВАЮТ? СЕМЬЯ В МЕТАМОДЕРНЕ: ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУ(Р)СИИ ОТ ПОЛИНАРРАТИВНОГО ПОДХОДА

Впервые опубликовано: *Зайцева Ю. Е.* Почему женщины убивают? Семья в метамодерне: приглашение к диску(р)ссии от полинарративного подхода // Журнал нарративной практики. 2021. № 2 (4). С. 15–19.

Не кричи, глашатай, не труби сбора.
Погоди, недолго терпеть.
Нет, еще не завтра, но уже скоро
Риму предстоит умереть.
Радуйся, торговец, закупай мыло —
Мыло скоро будет в цене...
Скоро будет все иначе, чем было,
А меня убьют на войне...
Не зевай, историк, сочиняй книгу,
Наблюдай вращенье Земли.
Каждому столетию, году, дню, мигу
Сколько надлежит, удели.
Ветер подымается, звезда меркнет.
Цезарь спит и стонет во сне.
Завтра будет ясно, кто кого свергнет,
А меня убьют на войне...
Смейся, Левконоя, разливай вина.
Знать, что будет, ты не вольна.
Можешь мне поверить, по всему видно,
Что тебя не тронет война.
Знать, что будет завтра, много ль в том толку?
Думай о сегодняшнем дне.
Я ж, хотя и знаю, но скажу только,
Что меня убьют на войне.

М. Щербаков

Теперь, когда невзгоды приключаются
Все чаще, все смертельней бьют ветра
И кажется, что дни мои кончаются
И остаются только вечера...
Сияйте ж мне, покуда не отмечено
Печатью лет ни сердце, ни чело...
И, видит Бог, сказать мне больше нечего.
Да больше — и не скажешь ничего.

М. Щербаков

Что такое диску(р)сия? Это пространство, где мы рискуем думать и говорить на актуальные темы, сталкивая не только разные взгляды на проблему, но и сами языки разговоров о ней. Открытая встреча означает, что участники становятся частью диспута, а их жизни — аргументами для спикеров. Приглашаем читателя присоединиться к нашей дискурсии на тему: изменилась ли современная семья или только способ говорить о ней?

В качестве материала для обсуждения данного вопроса предлагаем использовать 1-й сезон сериала «Почему женщины убивают?» (Why Women Kill, 2019). Его герои дадут имена обсуждаемому, а форма их представления в сериале — текст метамодерна. В начале разговора нас ждет небольшое методологическое введение, где мы подумаем, каким образом ответ на поставленный вопрос мог бы быть нами получен и сфальсифицирован (проверен на негодность). Введение плавно перейдет в мысленную игру-рефлексию «Семья в эпоху изобилия и дефицита». Этот эксперимент — небольшое групповое или индивидуальное упражнение с целью проанализировать собственную жизнь (ее опыт, текущую ситуацию, планы) через призму поставленной проблемы. Затем прозвучит сам тезис полинарративного подхода относительно семьи в метамодерне. В логике дискурсии (приглашение к диспуту представителей иных дискурсов) хотелось бы предложить читателям выступить на страницах журнала со своими тематическими откликами на заявленную тему, что позволит потенциальным спикерам обменяться мнениями и ответить на каверзные вопросы. И под конец читателей ждет бонусный стингер — жало-вопрос из-за закрывающегося занавеса, не принимайте его всерьез. Это всего лишь интеллектуальное развлечение и повод подумать о себе и своих близких в разных условиях и разными способами.

Итак, семья в метамодерне — нечто принципиально иное или то же самое, лишь рассказанное по-другому? Как же мы будем это решать?

С точки зрения теории познания (Степин, 2009) у нас три варианта: традиционный — ответ на такой вопрос может быть только один: мы имеем образец — сличаем, проверяем, семья это или нет, и естественным образом получаем общий и однозначный ответ; неклассический, или современный, — мы сравниваем по нескольким критериям, сопоставляем значимость критериев, можем спорить о них — ритор, оказавшийся более убедительным, может принести «победу» своей точке зрения, и эта точка зрения становится нашей общей; постмодерновый (постнеклассический) — каждый придерживается своей точки зрения и остается с ней, в лучшем случае в процессе полемики озвучивая свою «оптику», что позволяет другому увидеть, как на это можно посмотреть еще. Если общей задачи перед диспутантами не стоит, то и согласие и несогласие ничего не стоят. Даже голосование аудитории не даст однозначного решения. Всегда можно сказать: «я за это не голосовал», и каждый остается при своем. Поэтому сразу предлагаю добавить контекст к этому вопросу: мы в ситуации дефицита ресурсов — и воздух (вода, электричество, газ) или, допустим, дом выдаются по одной штуке — на семью. Так кому из этих героев тогда достанется дом и в состоянии ли они функционировать как «единая ячейка общества» в его использовании?

Давайте проследим историю покупки и продажи дома на примере героев сериала «Почему женщины убивают?» (Why Women Kill, 2019), реализованного в дискурсе метамодерна.

1960-е: Роб просит разрешения у супруги Бэт Энн купить ей этот дом, чтобы вернуть ей радость, утраченную вместе с гибелью их дочери. Бэт Энн продает дом, чтобы уехать с бывшей любовницей убитого ею мужа и их дочерью.

1980-е: Симон покупает дом, чтобы начать жить в нем с третьим мужем Карлом, блистать в местном клубе, воспитывать дочь от прошлого брака. Продает дом, сдававшийся долгое время под нужды фонда борьбы с болезнью, доведшей Карла до суицида, чтобы продолжить свою жизнь, скрашиваемую чередой молодых любовников.

2020-е: Илай затевает импульсивную покупку дома для себя и Тейлор под действием наркотиков и в эйфории от большого гонорара. Попытка разделить дом с Джейд оборачивается чередой убийств. Илай признает себя банкротом, предлагает Тейлор больше не тянуть взятое им финансовое обязательство и продать дом. Они уезжают друг с другом, отменяя договоренности об открытом браке, чтобы сфокусироваться друг на друге и оставшейся на их попечении Чашечке — «дочке-собачке».

А как бы вы справились с такой задачей? Я предлагаю вам одно мысленное упражнение. За окном пандемия, и требуется самоизоляция

ция. На одну семью выделяется одно убежище. Дефицит ресурсов свидетельствует, что в одном убежище может располагаться семья из двух взрослых (на которых распространяется трудовой паек) и любое количество иждивенцев за их счет. В полной самоизоляции, возможно, придется провести не один месяц. Подумайте, с кем бы вы разделили такой дом, если бы принимать это решение пришлось сейчас и изменить его было бы нельзя. А согласились бы все они с таким вашим решением?

А теперь представьте, что на изоляцию с вашим партнером претендует еще один человек. Кто это? Как вы поступите? Если вы читаете это вместе со своими близкими — давайте сыграем. Разбейтесь на группы по три человека. Разберите три роли: два супруга (любого пола, гендера и их сочетаний), любовник(ца) (мужа, жены или обоих), любой(ые) из партнеров (по вашему личному выбору) могут претендовать на то, чтобы не разлучаться со своими детьми, родителями, домашними животными. У вас пять минут — вам надо договориться, в каком составе вы въедете в дом, а кто останется снаружи. Ну как? Что у вас получилось?

Метамодерн (Vermeulen, van den Akker, 2010) — это способ прочитывать и рассказывать личную историю особым способом. Мерцают и переключаясь. От одного героя к другому. Повествование ведется от лица то одного, то другого персонажа (включая тех, кого принято называть эпизодическими, случайными, совсем не главными героями). Эти персонажи не обязаны для этого использовать один жанр или стиль повествования, их текст может быть «устаревшим», «новомодным» или вообще «еще неизвестным, только становящимся». Каждого из них может интересовать решение своих собственных задач, не сводимых к общим чаяниям. Но именно совокупность всех таких разнородных текстов пишет сейчас нашу личную историю, наше Я.

Люди, оказывающиеся вокруг нас, те, с кем мы делим ресурс и будущее, те, чьи задачи становятся общими — на короткое или на долгое время, вольно или невольно, но именно они становятся сорассказчиками нашей личной истории. Давайте посмотрим ближе, какими разными жанрами может быть рассказана история семьи. Традиционный (классический) текст показывает группу людей и роли внутри нее, фокус внимания истории — на выходе за рамки данных ролей. Текст модерна (неклассический) освещает героя, играющего различные роли, фокус внимания — на качестве исполнения ролей, на выборе этих ролей и на уместности их сочетания с контекстом. Текст постмодерна (постнеклассический) обращает внимание на самоназвание, самоконструирование и самосвидетельствование ролевых моделей,

на договоренности, фокус истории на контексте, состоянии и обстоятельствах, определяющих функционирование героя, на реконструкции истории героя по ее фрагментам.

Как это видно в сериале? Мы ничего не должны знать о Бэт Энн, кроме того, что она лишена роли матери и под угрозой ее положение в качестве жены. Соседи засвидетельствовали ей, что у ее мужа — любовница. Только изменение схемы ее описания по мере развития сюжета начинает открывать зрителю ее прошлое вне семьи, ее нереализованную профессиональную карьеру, юношеские увлечения, стиль принятия решений. О Симон мы должны знать историю ее прошлых отношений, ее статус в обществе, ее компетенции и притязания. Под угрозой — не ее роль жены, но ее пригодность к этой роли как личности. Черета мужей не свидетельствуют (может быть, характеризует? — *Е. М.*) ее как жену и женщину в понимаемой ей модели страсти. Последнее может стать публичным после разоблачений неверности, а главное — сексуальной ориентации Карла. Сюжет завершает переход к тексту постмодерна, где страсть пишется через симулякр — культурный символ — танго; функции партнеров — социальные, биологические, семейные — делегируются, разносятся на разных людей: брак открывается для сексуальных партнеров, приглашенных в дом, светская жизнь меняет антураж от клуба до больницы; убийство в текущем контексте может означать любовь.

Постмодерн в его слабости — текст договоренностей людей, не способных эту договоренность исполнить. Фокус внимания на защите голоса слабого и предоставлении ему равного права на блага в настоящем и решения о будущем. Сочетание первого и второго невольно приводит к злоупотреблению этим правом на привилегию и к обесцениванию препятствий и ограничений. О каждом герое мы должны знать много его личных (феноменологических) самоописаний: историю жизни его собственными глазами, набор предпочтений и ориентаций, текущее состояние и решаемые им задачи, самоотношение и отношение к окружающим, а также все его договоренности и обязательства со значимыми другими и эмоции по их поводу. Зрителю надо помнить, что история, рассказанная самим персонажем, часто кардинально не совпадает с историей, рассказываемой о нем и тех же событиях другими. Отсюда свидетельство других людей — угроза текущему самоописанию. Память сестер Тейлор — угроза ее мечте о счастливом договорном браке-триаде с Илаем и Джейд. Память Дюка, семейки блогеров и бывших приемных семей — угроза мечтам Джейд об обеспеченном и комфортном будущем, где она будет хорошей девочкой,

а о ней будут заботиться. Память Тейлор и Ламара — угроза представлениям Илая о себе как о надежном и талантливом сценаристе, способном зарабатывать и обеспечивать безопасность и счастье всех своих женщин, даже где-то выступающим в роли супергероя-защитника.

Разрешается история жестким расследованием фактов и прямым управлением ситуацией со стороны Тейлор с целью выживания, а затем возвращением к договоренностям в ситуации безопасности — и это уже текст метамодерна. Таким образом, каждая из семей изменилась в своем составе, функции, а главное — способе смотреть на себя в контексте семейных задач. И все эти истории, как в сцене убийства в фильме, звучат одновременно, описывая антологию множественного персонажа в множественных контекстах. Каждый из отдельных эпизодов имеет свой смысл, а все вместе — несут общую тему.

Переключение между ними важно не менее чем последовательность в рамках каждой отдельной истории. Для того чтобы верно прочесть их, мы должны обращать внимание на их взаимопересечения, сквозные элементы, повторяющиеся детали — ключи переходов между одной историей и другой. И, таким образом, для метамодерна вся эта история — о неизменности передачи дома. И этот новый жанр (представленный данным сериалом), как и жанр нашего анализа и всей текущей диску(р)сии, позволяет увидеть одновременно неизменность и изменчивость темы семьи. Каждая из трех историй семей рассказана своим стилем и фокусировала наше внимание как зрителей на разных аспектах, более того, этот стиль менялся от начала к концу повествования. Нам был показан переход между традицией и модерном, модерном и постмодерном, постмодерном и чем-то еще... А метамодерн — это то, как все эти тексты существуют вместе — это новый способ говорить о семье. Полагаю, что схожий эффект мы могли увидеть и в наших собственных рассуждениях в мысленном упражнении, проделанном вначале.

Попытки написать свои договоренности от лица предпочитаемых, а не реально функционирующих и засвидетельствованных контекстом персонажей, приводят к ожидаемым следствиям. Дом становится свидетелем очередного убийства. Посмотрим ли мы на это теперь как на смерть текста (конец эпохи очередного описания), символическую смерть текущей иллюзии себя как персонажа собственной истории семьи, смерть и несостоятельность определенной семейной модели целиком или банальную физическую смерть героя или автора?

Так изменилась ли семья или только представление о ней? Я скажу, что и то, и другое находится в процессе постоянной трансформации

(постоянно умирает и убивается новым жизненным контекстом). И благодаря новому типу текста (наглядным примером которого выступила сама мультиформа сериала), обсуждая и комментируя его в мультидискурсивном, множественном коммуникативном формате, порожаем заодно и новый тип семьи, убивая прежний. А относительно семьи могу сказать, что семья — это те, чьи задачи решаются как свои вне зависимости от того, что это за задачи... Не обязательно успешно и с удовольствием, но тем не менее. Именно поэтому и затем я и представляю вам на суд этот текст. А кто ваша семья сейчас? Какова ее история? И в каком жанре она реализована?

И наконец обещанный стингер: а за что убили бы вы?

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Степин В. С.* Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: Коллективная монография / Отв. ред. Л. П. Киященко, В. С. Степин. СПб., 2009.

2. *Vermeulen T., van den Akker R.* Notes on metamodernism // *Journal of Aesthetics & Culture*. 2010. Vol. 2, no. 1. P. 5677. <https://doi.org/10.3402/jac.v2i0.5677>

GENERAL PSYCHOLOGY
AT SAINT PETERSBURG UNIVERSITY:
TRADITIONS AND PROSPECTS
Collective Monograph

The collective monograph is dedicated to the 80th anniversary of the Department of General Psychology at Saint Petersburg University. It presents scientific articles by faculty members on a wide range of topics, including the history and methodology of psychological science, various areas of cognitive research, and issues of individuality psychology. The monograph features articles related to the department's traditional research themes, as well as studies in new and modern directions of psychological research. It includes both previously published works and new articles that have not been published before.

The book is intended for psychologists working in academic research and practical fields, psychology educators, graduate students, and undergraduate students specializing in psychology.

CONTENTS

CHAPTER 1. History and theory of psychological research

Lovyagina A. E.

General psychology at SPbU from its origins to the present day (80 years of the department of general psychology)

Mironenko I. A.

On the scientific heritage of Mikhail Ivanovich Vladislavlev

Danilenko O. I.

V. M. Bechterev's views on personality, personality's development and health

Mironenko I. A.

Ideas of self-determination of human development in the works of B. G. Ananiev

Danilenko O. I.

L. M. Vekker's concept of emotions as a basis for studying the influence of art on humans

Mamina T. M.

Psychomotor is the progenitor of sensory and motor integration. Historical excursion

Banshchikov A. V.

Modeling thinking: history of the "pre-computer metaphor"

CHAPTER 2. Methodological Discussions

Mironenko I. A.

On the methodological diversity of psychological knowledge

Muss A. I.

B. G. Ananiev's ideas and the modern humanities:
Opportunities to realize initial ambitions

Banshchikov A. V., Ivanenkov S. P.

Philosophical and methodological foundations of psychology: problems and ways to solve them

Muss A. I.

On the defining the fundamental problem

Muss A. I.

At the crossroads of the study of consciousness

Rafikova V. A.

Some problems of the methodology of the history of psychology in the context of the philosophy of historiography

Chapter 3. Experimental Studies of Mental Processes

Starodubcev A. S., Allahverdiv V. M.

Remembering contradiction information in the light of the hypothesis of an unconscious search for a resolution of contradictions

Starodubcev A. S., Allahverdiv V. M.

Semantic conflict and response conflict in the stroop task

Starodubcev A. S., Andriyanova N. V.

The logic of negative choice aftereffect phenomenon

Mamina T. M.

The formation of sensor and motor integration based on cognitive research activity

Banshchikov A. V.

Manifestation of cognitive unconsciousness in remembering and recognizing inverted words

Chapter 4. Individuality as the central problem of psychology

Byzova V. M., Vinogradova Y. E., Lovyagina A. E.

Psychological predictors of the potential for self-change in female students with different life satisfaction

Danilenko O. I.

Anticipative consistency within the system of predictors of academic progress and students' subjective well-being

Lovyagina A. E., Byzova V. M.

Relationships between the characteristics of metacognitive awareness and indicators of conscious mental self-regulation in students involved and not involved in sports

Zaitseva Yu. E.

"It is not that Adam is becoming smaller, but rather the tree is growing:" methodological notes on the transforming personality in a changing world (based on a peer-review)

Zaitseva Yu. E.

Goosey-goose... or who is the most dangerous in the world? — undergrown children

Zaitseva Yu. E., Goryunova Yu. V.

Polynarrative perspective on life script in emerging adults: Taboos and precepts of postmodern discourse

Zaitseva Yu. E.

Why women kill? Family in the metamodern

ABSTRACT

Lovyagina A. E.

General psychology at SPbU from its origins to the present day (80 years of the department of general psychology)

The article is dedicated to the history of the development of scientific research and the teaching of general psychology at St. Petersburg State University. Based on the analysis of scientific, methodological, and autobiographical publications, it describes the prerequisites for the establishment of the university's first Department of Psychology. The main directions of scientific research are presented, and the distinctive features of pedagogical activities during different periods are highlighted: initially as part of the Faculty of Philosophy and later within the Faculty of Psychology.

Keywords: Department of General Psychology, Saint Petersburg University, Leningrad University, Faculty of Psychology, psychological science.

Mironenko I. A.

On the scientific heritage of Mikhail Ivanovich Vladislavlev

The article dwells upon the place and significance of the scientific heritage of M. I. Vladislavlev (1840–1890). The scientist who wrote fundamental works on psychology, well-known, and even holding the post of rector of St. Petersburg University, was forgotten due to the discrepancy between his methodological preferences and the methodology and ideology on which based Russian science of the 20th century. Vladislavlev used and developed the method of introspection. When methodology based on the primacy of the experimental method became firmly established in Russian science, introspection received the stigma of “unscientific” method. The work of scientists who developed this method were not considered significant and were largely ignored. In the last decades of the twentieth century, significant changes have occurred in the methodology of psychology, as well as in the general methodology of science. Cultural conditioning and relativity of scientific ideals and norms have become obvious, the influence of the “humanitarian” paradigm has grown, and the use of narrative approaches is expanding. The article analyzes the scientific heritage of Vladislavlev, discusses its significance and relevance in the context of modern trends in post-non-classical science.

Keywords: M. I. Vladislavlev, history of psychology, psychology at St. Petersburg University, introspection, Russian voluntarism.

Danilenko O. I.

V. M. Bechtereв's views on personality, personality's development and health

The article gives an analysis of V. M. Bechtereв's beliefs on personality, personality's development and health. As the essential personal characteristic Bechtereв distinguishes its self-dependence as active attitude to the external world, based on individual processing of external influences.

It displays analogy Bechtereв's beliefs on personality as subject of his life and individuality. Bechtereв's point of view on social and cultural condition of personality's development and disorder are considered. Humanistic meaning of Bechtereв's beliefs on personality is displayed.

Keywords: personality; individuality; development; subject of life; self-dependence; health; education; social and cultural condition of personality's development.

Mironenko I. A.

Ideas of self-determination of human development in the works of B. G. Ananiev

The paper discusses the B. G. Ananiev's theoretical model "Individual — subject — personality — individuality", as well as his three-component theoretical model of the development of mental functions (functional — operational — motivational components), to explicate ideas of B. G. Ananiev on the human nature and on the mechanisms of human development. The basic features of Ananiev's understanding of the human are outlined, both characterizing the subject-activity approach in general, specific to the Russian tradition in general psychology, and those unique to the approach of B. G. Ananiev. The importance of the idea of individualization of human development for solving pressing problems of contemporary society and current discussions in both domestic and international psychological science is emphasized. It is shown that the idea of the integral individuality in Ananiev's interpretation is by no means just a declaration of the value of each person in his/her uniqueness. The theory of B. G. Ananiev states the possibility of a special type of individual development, in fact, the self-creation of a personality, including changing the biological characteristics in the integral structure of individuality,— provided a strong motivational complex.

Keywords: B. G. Ananiev, theory of individuality, individualization of development, individual, personality, subject.

Danilenko O. I.

L. M. Vekker's concept of emotions as a basis for studying the influence of art on humans

The traditional interest in the problem of the influence of art on humans has a practical meaning: the search for a theoretical basis for methods of psychological assistance by means of art. L. M. Vekker's concept of emotions allows us to identify the mechanisms of the emergence of emotional reactions when perceiving

works of art. Vekker's theory of emotions still remains insufficiently developed in applied research. This article draws attention to a number of L. M. Vekker's ideas that are directly related to the problem of perceiving a work of art.

Keywords: L. M. Vekker, emotions, art.

Mamina T. M.

Psychomotor is the progenitor of sensory and motor integration. Historical excursion

The problem of voluntary and involuntary movements, their reflection of human mental activity and their conditioning is one of the most important problems in psychology. The theses reflect the historical sequence of development of the study of the problem, the coordinated work of human sensations and movements. Basic concepts such as psychomotor, embodied cognition, sensory integration, sensory and motor integration are introduced. The problems that researchers address in their works are summarized. Briefly, the method of sensory and motor integration "Sovopraktika".

Keywords: psychomotor, sensory and motor integration, voluntary movements.

Banshchikov A. V.

Modeling thinking: history of the "pre-computer metaphor"

The article explores the evolution of the "pre-computer metaphor" in the context of modeling human thinking, starting from early philosophical concepts and extending to modern approaches in cognitive science. It emphasizes that the notion of thinking as a mechanical or algorithmic process existed long before the advent of computers and that this notion has deep roots in philosophy and mathematics. The common belief that the computer metaphor is a novelty in cognitive science appears questionable; it seems to merely continue a tradition that existed in scientific thought prior to this. An important aspect is the discussion of the heuristic potential of the computer metaphor, as well as its limitations: the risk of reductionism, reducing human thinking processes to simple algorithmic models, which can lead to a misunderstanding of the nature of cognitive processes.

Keywords: logic, mathematics, thinking, psychology.

Mironenko I. A.

On the methodological diversity of psychological knowledge

The development of psychology as an academic discipline from the very beginning was marked by methodological diversity, characterized by an "explosion" of new diverse theories that swapped away the dominance of "traditional" psychology, which was based on the unity of the subject (consciousness), the method (introspection) and the theory (associationism). With the development of psychological science, methodological diversity was consistently increasing.

Within the schools, there was a division: neo-Freudianism emerged from psychoanalysis, then humanistic psychology. Behaviorism also followed a divergent path of development. Fundamentally new trends such as cognitive psychology also emerged. Nowadays, psychological science is experiencing a period of explosive growth in diversity again in the course of globalization changes as a new stage in the development of civilization and the formation of global science. Differentiation confidently dominates over integrative tendencies. Should a property that is immanent to the system be considered a symptom of a “disease”? We argue that the multiplicity of methodological systems in psychology is a natural phenomenon inherent in psychological science due to the peculiarity of its subject — not as a “disease”, but as a development potential.

Keywords: paradigmatic status of psychology, differentiation and integration, methodology of psychology, subject of psychology.

Muss A. I.

B. G. Ananiev's ideas and the modern humanities: Opportunities to realize initial ambitions

This article provides a new perspective for considering the ideas of B. G. Ananyev, the founder of the Faculty of Psychology at Leningrad State University (St. Petersburg State University). His ideas were related to the creation of a system of human studies — a unified science of human.

According to the author, Soviet Psychology and its methodological basis seems to be an impossible foundation for such a project. These could be measured through the criticism of B. G. Ananyev by his closest associates, as well as the fact that Ananyev's ideas have not become a commonplace for modern psychologists at St. Petersburg State University.

In contrast, this text showed that the ideas about creating a system of human studies intersected with the rapidly developing (since the first quarter of the 20th century) history and anthropology. Taking into account the development of these areas of knowledge, relying on the theories and methods of these social sciences and humanities, data of the modern research in these fields make it possible to implement the ideas of B. G. Ananyev in the modern scientific research program for psychological research proposed by the author of the article.

Keywords: the System of Human Study, Methodology of Psychology, the Problem of Reflection, Social / Cultural Anthropology, Philosophical Anthropology, the Annales School.

Banshchikov A. V., Ivanenkov S. P.

Philosophical and methodological foundations of psychology: problems and ways to solve them

At the beginning of its formation psychology used to be a philosophical discipline; permanent methodological crisis started along with psychology standing apart as a separate science. The common questions that defined methodological crisis of psychology are its philosophical foundation and subject of study.

This article contains information about one of the attempts to find a solution to listed problems on materials of the history of Russian psychology. The path of psychology formation on a basis of Marxist philosophy wasn't easy; there were many debates and arguments upon a subject. This way wasn't a coincidence, it was conditioned both social processes and inner logic of this science development.

The chosen historical example shows the connection between philosophy and psychology. This connection back there was reasoned by the fact that at first there was a need to defend the materialistic approach to the understanding of psychological. Currently, the question of the philosophical basis of psychology is being ignored, though in the Soviet era for a short period this crisis was overcome and methodology that was constructed allowed to achieve expected results. The methodological crisis arose again with the political system being demolished. Pluralistic methodological positions that existed afterwards couldn't grant the actual solution, they only acknowledged the existence of a multiplicity of psychologies. One of the alternatives to further development would be the construction of an independent discipline going by the name of a philosophy of psychology. Psychology needs philosophical conceptualization and a view from the meta on its history and future evolution. This discipline can stop arguments that went on for years. We though suppose that the construction of this discipline needs full scientific cooperation including support from those who work in the field of psychology, philosophy and methodology. Constructing unified methodological and communicative space on a basis of the philosophy of psychology can help with solutions to practical tasks such as the question of consciousness or the development of artificial intelligence.

Keywords: materialism, idealism, history of psychology, Marxist psychology, philosophy of psychology, methodology, methodological crisis, the logic of science development.

Muss A. I.

On the defining the fundamental problem

This article attempts to explain the specifics of psychological science (including its crisis nature) through the author's interpretation of the fundamental problem concept. With this approach the fundamental problem is defined using the distinction of the knowledge levels from Kant's transcendental philosophy: empirical, transcendental, and transcendence.

In contrast to defining the fundamental problem as the most general and abstract formulation of the studied issue, I consider the fundamental problem as a problem that exists simultaneously at all levels of knowledge.

As a result, this definition allows to analyse the structure of fundamental problems in the different sciences. So, this analysis compares sciences, whose research objects are substantially similar but have distinct conceptualization.

Keywords: Fundamental Problem, the Crisis of Psychology, the Crisis of European Sciences, Transcendental Philosophy, Cartesian philosophy, History of Psychology, Structural Psychology, Behaviorism, Neurocognitive Science.

Muss A. I.

At the crossroads of the study of consciousness

This text reveals the opportunities and limits of the theories of consciousness based on philosophical naturalism, radical cognitivism, and the philosophy of common sense. These theories raise several important questions, including the problem of the agent of subjective experience, functions of mind, and the ways to describe these concepts. However, these theories use the unsuitable discourse and bring philosophical research to a certain expected result. In contrast to these approaches, there is the project of a continental philosophy of consciousness that is opposite to phenomenology in the research object. The continental philosophy of mind can expand our knowledge by studying the historical development of the mind-body problem, and comparing basic assumptions of the different approaches. As a result, this comparison shows that the solution of the mind-body problem needs not the apologetics of existing knowledge, but its critical revision.

Keywords: Philosophy of Mind, Mind-Body Problem, the Hard Problem of Consciousness, Philosophical Naturalism, Radical Cognitivism, Philosophy of Common Sense, Phenomenology.

Rafikova V. A.

Some problems of the methodology of the history of psychology in the context of the philosophy of historiography

The article deals with the problem of the development of the history of psychology in the light of related sciences — first of all, history and historiography, raises the question of the relationship between the development paths of the history of psychology and history as a science. The history of psychology is considered as one of the ways of constructing reality, including scientific one, and psychological knowledge is considered as a sphere of influence of the history of psychology, where each psychologist, researcher acts as an actor and a full-fledged subject of constructing historical and psychological knowledge. An assumption is made about the underestimation of the importance of historical and psychological knowledge in modern science and psychology in particular. The article provides a brief excursion into the history of the development of historical science and examines the history of successive trends in the development of history as a science — first of all, positivism and “historicism”, “linguistic turn”, and examines the role of these trends in the Russian tradition of the history of psychology. Modern trends in the development of the history of psychology are highlighted: the expansion of the subject of research, the actualization of the phenomenon of metaphor, the appeal to the concept of historical experience. The question is raised about the problem of historical fact and historical truth and their dependence on the research position. It is concluded that the current trends in the development of the history of psychology correspond to the current trends in the development of general history. The article also raises the question of the existing criteria for building an “ideal” historical science in Russian discourse. On the basis of the analysis carried out, a conclu-

sion is made about a close connection between the trends in historical science and the history of psychology as part of this science.

Keywords: history of psychology, methodology of history, Russian psychology, Russian tradition of the history of psychology.

Starodubcev A. S., Allahverdiv V. M.

Remembering contradiction information in the light of the hypothesis of an unconscious search for a resolution of contradictions

Contradictory information is changed in the subject's mind: sometimes contradictions are not noticed, smoothed out, superseded, but sometimes they attract attention, become more contradictory and are well remembered. It can be a result of two different mechanisms: the contradiction avoidance mechanism and contradiction resolution mechanism. The avoidance mechanism starts working before the contradictions are conscious (and it makes them worse for remembering), and the solution mechanism starts working after the contradictions are conscious (and it makes them better for remembering). In our experiments, we have shown that contradictory information is better reproduced with a clue and it is better identified as compared to non-contradictory information, if the contradiction resolution mechanism works for a longer time. In experiments 2 and 3 this was done by creating a readiness of subjects to recognize information as contradictory by presenting block of contradictory sentences; in experiment 4 the time interval between presenting information and reproduction was increased. In the light of our hypothesis, the results of other studies on the processing of conscious and unconscious contradictions considered.

Keywords: memorization, contradictions, conflict information, recognition, reproduction.

Starodubcev A. S., Allahverdiv V. M.

Semantic conflict and response conflict in the stroop task

The most common ways researchers explain the Stroop effect are either through semantic or through response conflict. According to the literature, there are several methods capable of disentangling these conflicts: to use words outside of the response set, to use associatively related colors and words, or to use a "2:1" paradigm (requiring the same response for two types of stimuli). However, we believe that these methods cannot entirely differentiate semantic and response conflicts. We propose the following alternative method: when naming the color of a printed word (e.g., red, yellow, etc.) in the Stroop test, participants were asked to use different color names for some colors. For example, the red-colored stimuli had to be named by the word "yellow". This approach allowed us to create semantically congruent stimuli, but with the conflict at the response level (the word red appears in red, but the participants have to say "yellow" because of the rule). Some stimuli remain congruent at the response level, but with the conflict at the semantic level (the word yellow appears in

red, and the participants have to say “yellow” because of the rule). The results showed that semantically congruent stimuli do not produce the Stroop effect even if the meaning of the word corresponds to an incorrect response. In turn, congruence at the response level reduces the interference effect, but interference remains significant. Thus, the response conflict affects the magnitude of the Stroop effect only when there is a semantic conflict. Our data do not correspond to models that assume direct activation of responses corresponding to word meaning.

Keywords: Stroop test, interference, semantic conflict, response conflict, automaticity, attention.

Starodubcev A. S., Andriyanova N. V.

The logic of negative choice aftereffect phenomenon

This article analyses the mechanism of negative choice. Based on the analysis of empirical articles, the authors try to show the logic of this process. It is demonstrated that in a number of cases, despite the use of similar terminology, the implementation of negative choice is described differently. The problem of describing negative choice as a unified mechanism is posed, and methodological recommendations are offered when studying this topic.

Keywords: negative choice, suppression of representations, dual images, repeated errors.

Mamina T. M.

The formation of sensor and motor integration based on cognitive research activity

The main theoretical aspects of the development of the sensory, motor and cognitive fields of man are discussed in the article. The influence of movement on the development of the psyche is analyzed. The method of sensory and motor integration of child is made out in detail. The stages of building cognitive and research activity in the artificial environment is described. The principles of role and play game are analyzed and described. The role and play game is motivating factor of cognitive and research activity. The results of expository and preliminary study of developing cognitive and research activity are discussed.

Keywords: The sensory and motor integration, the cognitive and research activity, the movement building, the sensory and motor development.

Banshchikov A. V.

Manifestation of cognitive unconsciousness in remembering and recognizing inverted words

This paper touches on a wide range of topics from cognitive psychology: the priming effect, anagram solving, implicit learning, and many others, but it all comes together under the overarching scientific category of the “cognitive unconscious”. Since the nineteenth century, with enviable regularity, more and

more new facts of the existence of the unconscious mind have been discovered. The scientific description of unconscious processes significantly distinguishes cognitive psychology from the mythological constructs of psychoanalysis. The present paper analyzes research into the logic of how the cognitive unconscious works and, on the basis of the theoretical positions formed, hypothesizes that our psyche is capable of solving simple anagrams-inversions. Thus, an attempt is made to record a new psychological phenomenon. It is assumed that the cognitive unconscious will meaningfully distinguish inverted words from a meaningless set of letters, which, nevertheless, are formed according to similar formal rules as inversions. Subjects ($N = 60$) are sequentially presented with a series of stimuli consisting of 9 inverted words and 9 pseudo-words at high speed. Subjects are then asked to recognize previously demonstrated (relevant) stimuli, to which 18 distractor stimuli are added during the demonstration. The distractors are also pseudo-words, but were not previously presented. We expected that respondents would recognize inverted words more frequently and more quickly than other types of stimuli. The findings were statistically processed using the Friedman criterion and the T-Wilcoxon test. The final result was subjected to a Bonferroni correction to exclude the possibility of chance results (artifacts) due to multiple comparisons. It turned out that respondents were very successful in identifying relevant words, and, as we expected, inversions were recognized more frequently, albeit statistically insignificantly. However, a significant result was obtained when comparing the average recognition rate: inverted words were recognized significantly faster than pseudo-words. According to the Bonferroni correction, this result is not only statistically significant, but also reliable. Thus, it is concluded that the cognitive unconscious is probably, for reasons not yet clear, able to perceive words written in reverse order.

Keywords: cognitive psychology, psychology of consciousness, cognitive unconscious, consciousness, unconscious, experimental psychology.

Byzova V. M., Vinogradova Y. E., Lovyagina A. E.

Psychological predictors of the potential for self-change in female students with different life satisfaction

The relevance of the study is determined by the need to specify scientific ideas about predictors of self-change in personality and behavior. Understanding of this phenomenon is necessary for providing effective psychological support, especially during times of instability and uncertainty. The aim of the study is to identify the characteristics of different spheres of mental self-regulation and styles of responding to changes that influence self-change in female students, who differ in terms of their level of life satisfaction. Participants (202 female undergraduates aged 18–22 years) were examined using techniques assessing metacognitive engagement, emotional intelligence, characteristics of conscious self-regulation, reflection, styles of responding to change, and life satisfaction. Predictors of selfchange are differed between female students with high and low life satisfaction. The common predictor of selfchange for female students with different levels of life satisfaction is an innovative style of responding to change.

Keywords: selfchange potential, predictors of selfchange, metacognitive engagement, emotional intelligence, reflection, styles of response to change, life satisfaction.

Danilenko O. I.

Anticipative consistency within the system of predictors of academic progress and students' subjective well-being

Anticipative consistency (AC) and several personal characteristics (e.g., self-efficacy, vital capacity, optimism, trait anxiety) were studied as personal adaptative resources involved in subjective well-being and academic progress of graduate students. More than 600 graduate students of different specialties were interrogated at various stages of the study. To obtain data on subjective well-being, the author used Subjective Well-Being Scale and Satisfaction With Life Scale. An average study grade was an academic progress indicator. To determine significance of personal variables, General Self-Efficacy Scale, Dispositional Optimism Test, Life-Purpose Orientation Test, Vital Capacity Test and Trait Anxiety Scale were used. To process obtained data, frequency study, exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, correlation analysis and multivariate regression analysis were applied. Student AC factor model includes five elements (i.e., discipline, precaution, learning activity self-direction, success self-rating and mind-body self-regulation). A developed AS-VUZ-2 questionnaire enabled collection of data on the element intensity and general AC of students. Regression analysis revealed that significant positive predictors of subjective well-being include general AC of students and self-efficacy. A subject's trait anxiety is a significant negative predictor. Several elements of a student's AC (i.e., precaution and learning activity self-direction), as well as parameters demonstrating a subject's confidence for life circumstance control and trait anxiety have a positive contribution to academic progress. Parameters indicating self-fulfillment satisfaction and a factor demonstrating a subject's risk to acquire new experience represent significant negative predictors. Considered as a student's AC element, precaution has the most significant positive impact on academic progress as compared with all the considered variables.

Keywords: stress and coping psychology, personal resources, future-oriented coping, proactive and preventive coping, students' anticipative consistency, academic progress, subjective wellbeing.

Lovyagina A. E., Byzova V. M.

Relationships between the characteristics of metacognitive awareness and indicators of conscious mental self-regulation in students involved and not involved in sports

The article presents the results of a comparative analysis of the relationships between indicators of metacognitive awareness and the self-control style rates and volitional processes in students **involved and** not involved in sports.

Research Objective: To identify common and distinctive relationships between metacognitive and regulatory processes in non-sports students and student-athletes.

Method: Psychological testing using methodologies assessing metacognitive awareness, stylistic characteristics of conscious self-regulation, and volitional regulation of activity. The study included 339 students (161 males and 168 females) aged 19–22 years.

Results: An increase in the level of metacognitive awareness is associated with improved planning and a higher level of conscious self-regulation in non-sports students and student-athletes (male and female). Stronger relationships between metacognitive awareness and the characteristics of conscious self-regulation style, as well as volitional regulation in failure situations, were found in student-athletes compared to non-sports students.

Keywords: metacognitive awareness, conscious self-regulation style, volitional processes, students, athletes.

Zaitseva Yu.E.

“It is not that Adam is becoming smaller, but rather the tree is growing:” methodological notes on the transforming personality in a changing world (based on a peer-review)

The concept of the “Transforming personality in times of change (Mobilis in Mobili)” and Alexandr Asmolov’s introduction to the project of collective monography with the same title “Mobilis in Mobili: Personality in Times of Changes” represent a new vision of personality psychology including its new methodology and model in new discourse. Do we really mean that “In the middle of the bridge one need not think where to proceed”? This article is not a thing of itself, but an element of a protracted dialogue and is a double response. This essay reflects on methodological issues which originated from a peer review article designed in this new paradigm. But the real reason was the startling impression from Asmolov’s approach to the “uncertainty, complexity and diversity of a strikingly evolving world.” This approach transcends the realistic view of those qualities as the objective properties of modernity and introduces them as the challenges to designing researchers’ basic instrument of cognition — their minds — to make them prepared for the rapidly emerging future. The scope of my methodological contemplations includes reasoning about “trans-floorism” as a characteristic of the elevator and why it doesn’t help us to understand the process of its movement; why cutting notches in a tree is not the best method to measure Adam’s growth and where the Alice lost the meaning of her conversation with the Duchess.

Keywords: methodological issues, essay, contemplations, methodology of doubt, transforming personality in times of changes, Mobilis in Mobili, uncertainty, complexity, diversity, identity, life context, Self, Narrative, Actor, Agent, Author.

Zaitseva Yu.E., Goryunova Yu.V.

Polynarrative perspective on life script in emerging adults: Taboos and precepts of postmodern discourse

The article deals with the issue of prescriptions and prohibitions of postmodern discourse, which are represented in the life script of emerging adults. The

necessity of studying the personality is substantiated, considering the cultural and historical context and the influence of modern discourse on its formation and development. The essence of the polynarrative analysis of self narratives is revealed as a method based on the analysis of valuations, reflexive perspectives, an instrument for coherence and correspondence between the I-position of the narrator and the current context. Results and conclusions of the analysis of self-narratives containing identity construction schemes that appear in the texts of young people and the prescriptions and prohibitions of postmodern discourse are presented. As a result of the study, preliminary conclusions have been made that the following can be attributed to the prescriptions and taboos of postmodern discourse in the life script of young adults: in the postmodern selfnarrative the requirement for the unity of the narrator and the character of the story on the parameters of identity is cancelled; the self-extension of the narrative protagonist is also not a necessary condition; the value of the path and change, the availability of change to the detriment of achieving any level of identity, except the broadest (maximum extension of moratory); normativity of superpositives narrative tone of life and narrative; fear of missed opportunities; comfort, ease and hedonism as criteria of success. A change in the classical modernist scheme of spatial representation of the temporal perspective is also detected.

Keywords: postmodern, narrative, polynarrative approach, socialization, identity, social constructionism, cultural mediation, life scenario, temporal perspective.

Научное издание

Коллектив авторов

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
В САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ:**

традиции и перспективы

Коллективная монография

Верстка — А.А. Лубина
Корректura — А.А. Нотик

Отпечатано в типографии «Скифия-принт»
Заказ № 17488. Подписано в печать 20.05.2025 г.
Бумага офсетная.
Формат 60х90. Объем 25,625 усл. п.л.
Тираж 100 экз.