



РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А. И. ГЕРЦЕНА  
HERZEN STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY of RUSSIA

ISSN 2686-9527

**ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА  
В ОБРАЗОВАНИИ**

**PSYCHOLOGY IN EDUCATION**

**T. 1 № 3 2019**

**Vol. 1 No. 3 2019**



1797

Российский государственный педагогический  
университет им. А. И. Герцена  
Herzen State Pedagogical University of Russia

[psychinedu.ru](http://psychinedu.ru)  
ISSN 2686-9527 (online)  
DOI 10.33910/2686-9527-2019-1-3  
2019. Том 1, № 3  
2019. Vol. 1, no. 3

## ПСИХОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАНИИ

### PSYCHOLOGY IN EDUCATION

Свидетельство о регистрации СМИ ЭЛ № ФС 77 – 74247,  
выдано Роскомнадзором 09.11.2018  
Рецензируемое научное издание  
Журнал открытого доступа  
Учрежден в 2018 году  
Выходит 4 раза в год  
16+

Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77 – 74247,  
issued by Roskomnadzor on 9 November 2018  
Peer-reviewed journal  
Open Access  
Published since 2018  
4 issues per year  
16+

#### Редакционная коллегия

*Главный редактор*  
Л. А. Цветкова (Санкт-Петербург, Россия)  
*Заместитель главного редактора*  
Е. Н. Волкова (Санкт-Петербург, Россия)  
*Ответственный редактор*  
А. В. Микляева (Санкт-Петербург, Россия)  
*Ответственный секретарь*  
С. В. Васильева (Санкт-Петербург, Россия)  
П. Дзюкколотти (Рим, Италия)  
С. Н. Ениколопов (Москва, Россия)  
Ю. П. Зинченко (Москва, Россия)  
А. Квятковска (Варшава, Польша)  
А. А. Реан (Москва, Россия)  
Шихуэй Хан (Пекин, Китай)  
В. А. Янчук (Минск, Республика Беларусь)

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена  
191186, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48  
E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)  
Телефон: +7 (812) 312-17-41

Объем 8,98 Мб  
Подписано к использованию 07.10.2019

При использовании любых фрагментов ссылка  
на журнал «Психология человека в образовании»  
и на авторов материала обязательна.

#### Editorial Board

*Editor-in-chief*  
Larisa A. Tsvetkova (St Petersburg, Russia)  
*Deputy Editor-in-chief*  
Elena N. Volkova (St Petersburg, Russia)  
*Executive Editor*  
Anastasia V. Miklyaeva (St Petersburg, Russia)  
*Assistant Editor*  
Svetlana V. Vasilieva (St Petersburg, Russia)  
Pierluigi Zoccolotti (Rome, Italy)  
Sergey N. Enikolopov (Moscow, Russia)  
Yuri P. Zinchenko (Moscow, Russia)  
Anna Kwiatkowska (Warsaw, Poland)  
Arthur A. Rean (Moscow, Russia)  
Shihui Han (Beijing, China)  
Vladimir A. Yanchuk (Minsk, Belarus)

Publishing house of Herzen State Pedagogical  
University of Russia  
48 Moyka Emb., St Petersburg, Russia, 191186  
E-mail: [izdat@herzen.spb.ru](mailto:izdat@herzen.spb.ru)  
Phone: +7 (812) 312-17-41

Published at 07.10.2019

The contents of this journal may not be used in any  
way without a reference to the journal “Psychology  
in Education” and the author(s) of the material in question.

Редактор *Н. А. Товмач*  
Редактор английского текста *О. В. Колотина*  
Оформление обложки *О. В. Рудневой*  
Верстка *Д. В. Лаптухиной*

Санкт-Петербург, 2019  
© Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена, 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья главного редактора .....	196
<b>Теоретические исследования .....</b>	<b>197</b>
<i>Панфёров В. Н.</i> Идея интегративного образования .....	197
<i>Янчук В. А.</i> Культурно-диалогическая интердетерминистская перспектива интегрального синтеза в «очеловечивании» психологического знания: к 80-летию В. Н. Панфёрова .....	205
<i>Логина Н. А.</i> Вклад В. Н. Панфёрова в развитие петербургской психологической школы и антропо-психологической теории Б. Г. Ананьева .....	217
<i>Микляева А. В., Безгодова С. А., Васильева С. В., Гусева Ю. Е.</i> Становление интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в РГПУ им. А. И. Герцена .....	222
<i>Коржова Е. Ю., Сбитнева А. А., Туманова Е. Н., Могильникова Т. С., Шевелев В. В.</i> Феномены человека как субъекта жизнедеятельности: сквозь призму интегративного подхода .....	229
<i>Аверин В. А.</i> Интегративный подход и принципы психологии развития человека .....	240
<i>Степкин Ю. П.</i> Социальная психология феномена авторитета личности .....	249
<i>Пырьев Е. А.</i> Критика когнитивных теорий происхождения эмоций .....	258
<b>Особенности познавательной деятельности и личности современных детей, подростков и молодежи в контексте проблем обучения .....</b>	<b>266</b>
<i>Посохова С. Т., Изотова М. Х.</i> Ментальный фактор в интеграции эмоций и коммуникации подростков .....	266
<i>Виноградов П. Н., Федоров А. Н.</i> Интегративный подход как психологическое основание исследования социоприродного взаимодействия .....	276
<b>Личность как субъект образования на различных этапах жизненного пути .....</b>	<b>284</b>
<i>Сенько Т. В.</i> Современная модель подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях .....	284
<i>Поссель Ю. А., Румянцева П. В.</i> Воспринимаемая дискриминация и стратегии аккультурации через призму человеческих отношений .....	294
<b>Психологические технологии в образовании .....</b>	<b>306</b>
<i>Петрова С. М.</i> Использование пословиц для изучения ценностных отношений школьников .....	306
<b>Краткие сообщения .....</b>	<b>315</b>
<i>Риквуд А.</i> О Володе Панфёрове (Воспоминания и заметки к юбилею, 2019 г.) .....	315

## CONTENTS

Introductory article by the Editor-in-chief .....	196
<b>Theoretical research .....</b>	<b>197</b>
<i>Panferov V. N.</i> The concept of integrative education .....	197
<i>Yanchuk V. A.</i> The cultural-dialogic interdeterminist perspective of integral synthesis in the “humanisation” of psychological knowledge: Dedicated to the 80 <sup>th</sup> anniversary of Vladimir Panferov.....	205
<i>Loginova N. A.</i> Vladimir Panferov’s contribution to the development of the Saint Petersburg psychological school and Boris Ananyev’s anthropo-psychological theory .....	217
<i>Miklyaeva A. V., Bezgodova S. A., Vasileva S. V., Guseva Yu. E.</i> The development of the integrative approach to human psychology and social interaction at Herzen State Pedagogical University of Russia .....	222
<i>Korjova E. Yu., Sbitneva A. A., Tumanova E. N., Mogilnikova T. S., Shevelev V. V.</i> An individual as the subject of vital activity phenomena: A view through the prism of the integrative approach .....	229
<i>Averin V. A.</i> The integrative approach and the principles of human development psychology ...	240
<i>Stepkin Yu. P.</i> Social psychology of the phenomenon of personal authority .....	249
<i>Pyrev E. A.</i> Criticism of cognitive theories of the origin of emotions .....	258
<b>Special aspects of cognitive activity in modern children, teenagers and young adults in the context of educational issues .....</b>	<b>266</b>
<i>Posokhova S. T., Izotova M. Kh.</i> The role of the mental factor in integrating emotions and communication in adolescents .....	266
<i>Vinogradov P. N., Fedorov A. N.</i> Integrative approach as a psychological basis for the study of socio-natural interaction .....	276
<b>An individual as an active element of education .....</b>	<b>284</b>
<i>Senko T. V.</i> Modern specialist training model in higher education institutions .....	284
<i>Possel Yu. A., Rumyantseva P. V.</i> Perceived ethnic discrimination and acculturation strategies through the prism of human relations.....	294
<b>Psychological technologies in education .....</b>	<b>306</b>
<i>Petrova S. M.</i> Using proverbs to study the attitudes to values in schoolchildren .....	306
<b>Reports and reviews.....</b>	<b>315</b>
<i>Rickwood L.</i> About Volodya Panferov (Memoirs and notes for the anniversary, 2019).....	315

## Вступительная статья главного редактора

*Уважаемые читатели!*

Сегодня выходит в свет необычный выпуск журнала «Психология человека в образовании». 26 августа 2019 года отметил свой 80-летний юбилей Владимир Николаевич Панфёров, доктор психологических наук, профессор, почетный профессор Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, и выпуск журнала, который сейчас перед вами, полностью посвящен этому знаменательному событию.

Владимир Николаевич — знаковая фигура для института психологии Герценовского университета. Именно благодаря его энтузиазму в университете в начале 1990-х годов появилась кафедра практической психологии, заложившая основу для профессиональной подготовки психологов в стенах Герценовского университета. При его непосредственном участии в 1997 году был создан психолого-педагогический факультет, появились разнообразные направления подготовки психологов на уровнях бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры, которые успешно реализуются институтом психологии РГПУ им. А. И. Герцена и по сей день.

В период с 1997 по 2011 год Владимир Николаевич руководил кафедрой психологии человека, вошедшей после открытия психолого-педагогического факультета в его состав. В названии кафедры нашло отражение глубочайшее уважение Владимира Николаевича к своему учителю — Б. Г. Ананьеву. Продолжая традиции комплексного подхода к познанию человека, заложенные Б. Г. Ананьевым, Владимир Николаевич на сегодняшний день является одним из ярчайших представителей петербургской психологической школы, исповедующей целостный взгляд на человека в единстве его психологических, телесных и социальных свойств. Последовательно развивая идеи целостного подхода к изучению психологии человека, Владимир Николаевич создал собственную научную школу, опирающуюся на принципы разработанного им интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей. Сегодня в рядах этой научной школы несколько десятков докторов и кандидатов наук, подготовленных Владимиром Николаевичем, а также сотни психологов-практиков, которые за годы обучения под его руководством научились видеть за цифрами психодиагностических протоколов и механистическими технологиями психологической коррекции психологию реальных людей в единстве различных сторон их психического потенциала.

Часто бывает так, что за регалиями трудно разглядеть человека. В случае с Владимиром Николаевичем это совсем не так. Владимир Николаевич — не просто известный и авторитетный ученый, талантливый организатор и успешный руководитель. Он в первую очередь — Человек, искренне болеющий за дело развития института психологии и университета в целом, поддерживающий своих коллег и учеников, щедро, без тени сомнения делящийся с ними своими идеями и научными планами, радующийся их успехам. Думается, что именно поэтому многие коллеги Владимира Николаевича, будучи известными учеными, открыто разделяют его научные взгляды и убеждения, а многочисленные ученики гордятся возможностью считать себя последователями его научной школы, с нескрываемым уважением называя его своим Учителем.

Пользуясь возможностью, поздравляю Владимира Николаевича с юбилеем, желаю ему крепкого здоровья, благополучия и дальнейших творческих успехов на поприще психологической науки!

*Лариса Александровна Цветкова,  
академик РАО,  
проректор по научной работе РГПУ им. А. И. Герцена*

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-197-204

## Идея интегративного образования

В. Н. Панфёров<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторе

Владимир Николаевич Панфёров,  
SPIN-код: 1910-5422,  
Scopus AuthorID: 57128097400,  
ORCID: 0000-0002-3528-3122,  
e-mail: v-panferov@mail.ru

### Для цитирования:

Панфёров, В. Н. (2019) Идея интегративного образования. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 197–204. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-197-204

Получена 22 июня 2019; прошла рецензирование 7 июля 2019; принята 9 июля 2019.

**Права:** © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье рассматривается идея интегративного образования применительно к проблеме синтеза информационного уровня знаний в смысловых конструктах учебных дисциплин. Такая постановка проблемы обусловлена характером современного научного знания, которое последовательно трансформируется из простой совокупности известных фактов в сложные структурные композиции, репрезентирующие сущностные характеристики познаваемых объектов. Именно концептуальная целостность знаний об объекте является важнейшим условием для понимания внутренней структуры объекта, а также его сущностных связей с внешним миром. В статье предлагается принцип объект/предметного единства как методологической основы межпредметного синтеза эмпирического знания в интегративных учебных дисциплинах. Приводится описание разработанной нами матрицы моделирования интегративных учебных дисциплин, необходимых и достаточных для постоянного синтеза новых информационных потоков в концептуальной логике познания и практического использования знаний. Матрица построена с учетом объектных и предметных оснований для классификации наук. С ее помощью определяется номенклатура интегративных учебных дисциплин на основе объект/предметной классификации знаний, охватывающей информационные поля всех наук. Подчеркивается, что в основании дифференциального синтеза знаний может быть положен феномен человека как носитель всех свойств природы на уровне способностей к ее преобразованию. Предметная классификация знаний предполагает включение в этот перечень физических, химических, биологических, психических, социальных и математических наук, предметом которых становятся отдельные аспекты функционирования человека и его взаимодействия со средой. Практический уровень интеграции знания предполагает ознакомление со способами взаимодействия с объектами для достижения целей той или иной деятельности, представленными технологиями их использования в различных сферах жизни. В качестве примера приводится разработка одной из возможных интегративных дисциплин для школьного образования под названием «человекознание». Представлен результат опыта разработки интегративной учебной дисциплины «психология человека» (для ступени высшего образования), описан опыт ее реализации, на этой основе охарактеризована эффективность предложенного подхода.

**Ключевые слова:** интегративное образование, принцип объект/предметного синтеза знаний, принцип взаимодействия при дифференциации знаний, объектная и предметная классификация знаний, интегративные учебные дисциплины, информационный и концептуальный уровни знаний, человекознание, психология человека.

# The concept of integrative education

V. N. Panferov✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Author

Vladimir N. Panferov,  
SPIN: 1910-5422,  
Scopus AuthorID: 57128097400,  
ORCID: 0000-0002-3528-3122,  
e-mail: v-panferov@mail.ru

**For citation:** Panferov, V. N. (2019)  
The concept of integrative education.  
*Psychology in Education*, vol. 1, no. 3,  
pp. 197–204. DOI: 10.33910/2686-  
9527-2019-1-3-197-204

**Received** 22 June 2019; reviewed  
7 July 2019; accepted 9 July 2019.

**Copyright:** © The Author (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article discusses the concept of integrative education in association with the problem of synthesizing the information level of knowledge in the semantic constructs of academic disciplines. This definition of the problem is based on the nature of modern scientific knowledge, which is consistently transformed from a simple set of known facts into complex structural compositions that represent the essential characteristics of cognition objects. It is the conceptual integrity of knowledge about an object that is the most important condition for understanding the internal structure of the object, as well as its essential connections with the outside world. The article proposes the principle of object/subject unity as a methodological foundation for interdisciplinary synthesis of empirical knowledge in integrative academic disciplines. The author describes the matrix for modeling integrative educational disciplines that are both essential and sufficient for the continuous synthesis of new information flows in the conceptual logic of knowledge and the practical use of knowledge. The matrix is constructed based on the object and subject grounds for the classification of sciences. As a result, the nomenclature of integrative academic disciplines is determined on the basis of the object/subject classification of knowledge, covering the information fields of all sciences. The author emphasizes that the phenomenon of mankind as the carrier of all the properties of nature at the level that enables them to transform their environment can be placed at the root of the differential synthesis of knowledge. The subject classification of knowledge includes physical, chemical, biological, mental, social and parametric sciences, whose subject is certain aspects of human activity and interaction with the environment. The practical level of integrating knowledge implies familiarity with the ways of interaction with objects to achieve the goals of a particular activity, the existing technologies of their use in various spheres of life. As an example, the experience of designing and the results and implementing two integrative disciplines — Human Knowledge (for secondary education) and Human Psychology (for higher education) is described. Based on these experiences, the author concludes that the proposed approach is effective.

**Keywords:** integrative education, the principle of the object / subject synthesis of knowledge, the principle of interaction in the differentiation of knowledge, object and objective classification of knowledge, integrative academic disciplines, informational and conceptual levels of knowledge, human knowledge, human psychology.

## Проблема

Проблема продиктована необходимостью *содержательного обновления* учебных дисциплин в вузах и школьных предметов достижениями научных исследований и новыми запросами человека в быстро меняющемся мире (Панфёров 2013). Информационные объемы знаний превышают пропускные возможности нейропсихической организации человека в роли субъекта образовательной деятельности. Наполнять образовательные программы по числу учебных дисциплин невозможно из-за временных ограничений на рабочий день учащихся и учителей. Однако информация во всех сферах жизнедеятельности людей стремительно обновляется

с нарастающими темпами. Информационный поток размывает конструктивную целостность представлений об объектах взаимодействия человека в реалиях его жизнедеятельности. Происходит поверхностная диффузия знаний на информационном уровне с потерей их объяснительной и концептуальной определенности. Появление гаджетов открыло неограниченный доступ в информационное пространство, но при этом разрушает обратную связь смыслового общения (важнейшего фактора психического развития), породило феномен клипового мышления и другие недостатки творческого использования знаний.

Возникает вопрос: как распределить этот поток информации по четко осознаваемым руслам

учебных дисциплин (школьным предметам и вузовским курсам)? Дело в том, что большинство школьных предметов и образовательных курсов представляют слепки научных знаний, дифференцированных на множество отраслей. Они неуклонно расширяют контент наук до невозможности его полного воспроизводства в ограниченных объемах образовательных программ по времени обучения. Все нарастающая информационная диффузия знаний угрожает не только восприятию целостности мира своего бытия, но и поражает глубину интеллекта, уже не способного проникать в сущность вещей, скрытую от поверхностного (информационного) взгляда. Наступает «эра умных идиотов», по выражению журналистки К. Якубовской (Якубовская 2019). Чтобы этого не случилось, нужна новая концепция модернизации образования. Этому может послужить идея интегративного образования.

Однако *знания* могут быть представлены не только на информационном уровне. Они обобщаются по логике интегрального синтеза в сложные структурные композиции в виде концепций сущности объекта познания. Если для информационного уровня познания характерно перечисление известных фактов, то концептуальная композиция знаний воспроизводит целостный конструкт предмета познания и его внутреннюю структуру. Концептуальная целостность позволяет видеть внутреннюю структуру изучаемого объекта и его сущностные связи с внешним миром. Такие конструкты становятся интеллектуальным инструментом взаимодействия человека с миром природы, вещей, людей и самим собой. Информационный факт присутствует в таких конструктах как эмпирический повод к размышлению о целом, его изменениях и сохранности. Для того чтобы отдельные эмпирические факты не пропадали для задач взаимодействия человека с миром, нужно иметь концептуальные модели их интеграции.

Концептуальные модели предмета познания представляют собой логически выстроенный каркас знаний о жизненно необходимом взаимодействии человека с природой, обществом и самим собой. Именно они должны лечь в основу знаний, составляющих главное содержание учебных дисциплин. Концептуальные каркасы знаний важны своей константностью по отношению к сущности предметов познания. Информационная наполняемость этих моделей может легко обновляться при сохранении константной сущности предмета познания, существующего в объектных формах взаимодействия человека с миром.

Следовательно, учебная дисциплина должна воспроизводить в своей структуре концептуаль-

ный каркас знаний на принципе *объект/предметной целостности* ее конструкта. Объект в этой целостности является носителем предметного содержания знаний о нем. Предметное содержание объектов жизненно важно взаимодействия человека с миром характеризуется многообразием первичных свойств (физических, химических, биологических, психических, социальных и параметрических), синтетических объектов природы (человека и общества), функционирующих в оболочке многообразных форм взаимодействия человека с миром. Они изучаются соответствующими науками. Названные первичные свойства являются основанием классификации наук первого рода, возникших на их непосредственном изучении. В число таких наук попадают физика, химия, биология, психология, социология, математика.

Объекты в конструкте учебных дисциплин играют роль основания для интегрального синтеза предметного содержания знаний. Объектов бесконечно много, но все они дифференциально интегрируются в несколько классов макрообъектов, знания о которых можно представить в нескольких учебных дисциплинах, вполне обозримых по числу векторов взаимодействия человека с миром.

Проблема определения необходимого и достаточного перечня учебных дисциплин сводится в первую очередь к проблеме классификации наук и объектов жизненно важного взаимодействия человека с миром его бытия. Но проблема еще и в том, что названные здесь свойства образуют содержание разных объектов, качественно отличных друг от друга. Это наводит на мысль о своеобразии интегрального синтеза свойств в объектах разного класса. Именно своеобразии такого синтеза одних и тех же свойств природы в разных объектах предопределяет их качественное различие в сравнении друг с другом. Внутренняя структура интегрированных свойств объекта предопределяет его функциональные возможности при взаимодействии с другими объектами. В этих функциональных возможностях объекта трансформируется потенциал его воспроизводства.

Человек в ряду известных объектов биоэкологического синтеза является носителем всех свойств природы на уровне способностей к ее преобразованию. Поэтому при решении проблем интегративного образования он может рассматриваться как универсальное основание для дифференциального синтеза знаний об объектах жизнедеятельности человека. На это указывает концепция человека, представленная антропологом и аббатом Пьером Тейяром де Шарденом

в книге «Феномен человека», впервые изданной в 1957 году. По логике его концепции, человек как феномен жизни интегрировал в своей телесной организации все фундаментальные свойства природного объекта (возможно, по воле Бога). Это превратило его в субъекта земной жизнедеятельности с особыми способностями к адаптации и преобразованию своего бытия. Эта особость, по мнению Тейяра де Шардена, заключена в *рефлексии*. «Рефлексия — это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как *предметом*, обладающим своей специфической устойчивостью и своим специфическим значением, — способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» (Тейяр де Шарден 1987, 136). Для проектирования образовательной деятельности важно знать *что знать?* Концепция де Шардена о человеке как универсальной трансформации форм жизни на Земле дает основания ответить на этот вопрос о содержании общего образования как необходимого восхождения человека к полноценной жизни.

### Задача

Решение этой проблемы предполагает поиск оснований для классификации константных, не меняющих сущности знаний в учебных дисциплинах, внутренний конструкт которых позволял бы интегрировать любое новое знание без увеличения численности школьных предметов.

Это предполагает интеграцию знаний в логике межпредметных связей разных наук на принципе *объект/предметного единства*, что требует от научно-педагогического сообщества большой и напряженной работы по *интегральному синтезу* дифференцированных научных знаний в *интегративных* учебных дисциплинах для общешкольного образования.

**Объект/предметный синтез научных знаний в учебных дисциплинах — методологический принцип интегративного образования.**

Объект/предметное единство предполагает совмещение в учебных дисциплинах знаний разных наук, классифицированных по двум основаниям: *объектным* и *предметным* свойствам.

Для научного познания характерно *вычленение своих предметных свойств* в целостных объектах (носителях этих специфических свойств) изучения и абстрагирование от всех других свойств, имеющих место в этих объектах. Это дифференциальное зауживание предмета познания в научной методологии приводит к от-

влеченным от объектных отношений виртуальным формам изложения добытых отдельными науками знаний.

Однако на практике обычной жизнедеятельности мир бытия представлен в целостных объектных формах. Взаимодействие человека с миром объектов мотивирует его к пониманию сущности этих объектов, скрытой в синтезе его внутренних и разнообразных по происхождению свойств. Поэтому в дидактических целях практически ориентированного образования знания разных наук необходимо рассматривать в пределах целостности объектов реального взаимодействия человека с ними. Это потребует интеграции научных знаний в учебных дисциплинах по объектным основаниям взаимодействия человека с миром своего бытия.

Выражения «школьные предметы» и «учебные курсы» не имеют категориального статуса научных понятий без прояснения их методологической функции в дифференциальном синтезе знаний, определяющих их содержание. Для преодоления этого недостатка, проистекающего из их житейского происхождения, предлагается обобщающее их понятие — «учебная дисциплина».

Это понятие используется для определения смыслового назначения знаний, дифференцированных в образовательных программах по предметным свойствам и их носителям (объектам). С точки зрения эффективной дидактики важно, чтобы свойства рассматривались в привязке к их носителям, то есть в единстве с объектами, которые этими свойствами обладают.

Однако названия школьных предметов и учебных курсов не соответствуют принципу объект/предметного единства интегративных учебных дисциплин. Например, математика в качестве учебной дисциплины представляет знания о количественных соотношениях, абстрагируясь от их объектных носителей, что затрудняет верификацию этих знаний в процессах взаимодействия человека с конкретными объектами вещественного мира. Без объективации конкретный смысл этих знаний ускользает из практики жизнедеятельности человека, а вместе с ним исчезает мотивация к такому обучению. Поэтому важно найти такой объект познания, где математические знания имплицитны описанию его сущности. Например, человек в объектном пространстве бытия может рассматриваться как физический тип с антропометрическими вариациями телесной организации. Такая объективация позволяет конкретизировать абстрактные математические формулы, понять их смысл и вызвать положительный мотивационный интерес, если разработать

математическую модель телесной организации человека как физического объекта.

Однако человек интересен прежде всего своей психологией — качественными проявлениями в действиях, поступках, деятельности и других формах *объективации* психических свойств. Практический смысл познания психических свойств человека заключен в понимании его психологии как партнера социального взаимодействия. Поэтому название учебной дисциплины «психология человека» является методологическим инструментом реализации принципа *объект/предметного синтеза* знаний о нем, представленных в конкретных формах действительной экстерииоризации психического потенциала.

Человек является интегральным объектом познания для всех наук в силу репрезентативности в нем всех свойств природы и общества. В этом смысле он — универсальный объект научного познания. На нем пересекаются все науки, образуя сложный синтез межпредметных отношений в структуре содержания отдельных учебных дисциплин. Такой взгляд на человека был изложен Б. Г. Ананьевым в книге «Человек как предмет познания» в 1968 году. Этим можно воспользоваться при определении необходимого и достаточного перечня учебных дисциплин для задач интегративного образования.

Важно всю систему знаний зациклить на человека как субъекта их использования в своей жизнедеятельности. Тогда классификацию знаний можно произвести в соответствии с векторами взаимодействия человека с миром вещей (природными и рукотворными объектами), людей, самим собой. На этих векторах взаимодействия объекты дифференцируются на качественно различные классы. Их подобие внутри классов предопределяется их происхождением. Каждый из векторов взаимодействия человека с миром является источником его специфических свойств, которые характеризуют предметное содержание отдельных наук.

Человек является носителем всех этих свойств в ряду других макрообъектов, из которых состоит мир человеческого бытия. Знания о них представляют первостепенную важность, так как они обеспечивают человеку полноценную жизнь по мере реализации врожденных и приобретенных способностей.

Если человек является универсальным объектом природы в роли носителя всех ее свойств, то вполне допустимо рассматривать его в качестве основания классификации наук и учебных дисциплин.

На векторах житейского взаимодействия возникает несколько объектных отношений.

В их числе: 1) «человек — человек»; 2) «человек — природа»; 3) «человек — предметный мир»; 4) «человек — пространство»; 5) «человек — время»; 6) «человек — информационные коммуникации»; 7) «человек — знаковые системы»; 8) «человек — общество»; 9) «человек — искусство»; 10) «человек — космос»; 11) «человек — Земля». Эти объектные отношения определяют константное содержание жизнедеятельности человека. Знания о них нужны всем и во все времена.

Соответственно им в общешкольном образовании необходимо иметь следующие учебные дисциплины: «человековедение», «природоведение», «домоводство и техника», «математика», «история», «информатика и связь», «языки», «обществознание», «литература и искусство», «астрономия», «география». В прикладной логике этих учебных дисциплин более понятен жизненный смысл таких знаний, что будет усиливать мотивацию к их изучению. Физкультура должна существовать на правах факультатива на протяжении всей жизни.

Содержание этих дисциплин при их разработке необходимо увязать с предметными областями классических наук первого рода (физикой, химией, биологией, психологией, социологией, математикой). Этому может послужить матрица *объект/субъектной интеграции*. По этой матрице можно рассматривать дисциплинарную интеграцию знаний на объектных пересечениях первородных свойств с их носителями.

Например, на векторе взаимодействия человека с человеком физические свойства интегрируются в целостности физического типа. Знания о нем составляют содержание анатомии и других отраслей знаний (см. табл. 1). Химические свойства характеризуют жидкостный состав организма, его биохимию. Целостный синтез биологических свойств происходит в телесной организации человека. Эти знания могут составить содержание новой интегративной дисциплины — соматологии. Психические свойства интегрируются в целостном конструкте психической организации. Качественные проявления этих свойств образуют психологию человека — бытийную форму существования внутренней психической организации как внешне выраженной психологической реальности. Социальные свойства присутствуют в человеке как его групповые признаки. При взаимодействии людей они трансформируются в общественные и психологические отношения. Отношения людей в социальной структуре общества составляют содержание социального взаимодействия

Табл. 1. Матрица объект/предметной интеграции знаний в учебных дисциплинах

Классификация знаний по объектным основаниям	Классификация наук по свойствам (предметным основаниям)					
	физическим	химическим	биологическим	психическим	социальным	параметрическим
Человек — человек человекознание	Физический тип Анатомия Бионика Эргономика Робототехника	Химический состав организма Биохимия	Телесная организация Соматология Генетика Антропология	Формы проявления Психическая организация Психология человека	Социальное положение Человеческие отношения	Количественные проявления Антропометрия Биометрия Психометрия

человека с человеком. Параметрические свойства характеризуются количественными соотношениями частей и целого объекта познания. Если на месте объекта познания человек, то количественным измерениям подвергаются его телесная организация, соотношения с факторами среды и материально выраженные отклики человека.

Все эти знания наполняют интегративную учебную дисциплину под названием «человекознание», которое может иметь раздел «человековедение» с ориентацией на практическое применение этих знаний. Особую роль в такой интеграции знаний о человеке, по мнению Б. Г. Ананьева, должна сыграть психологическая наука. Он писал: «Выдвижение проблемы человека в качестве общей проблемы 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*» (Ананьев 1968, 13).

На практическом уровне интеграции знания должны быть представлены *способами взаимодействия* с объектами для достижения конкретных целей их преобразования в предметы актуальных потребностей. Содержанием таких знаний являются технологии их использования в производственно-преобразовательных и воспитательных процессах. Таких технологий может быть бесчисленное множество. Все технологии замкнуты на создание *продукта*. Поэтому продукты конкретной деятельности могут быть основанием классификации знаний на этом уровне. Например, «технология выращивания овощей» или «технологии педагогического воздействия» и тому подобные. Этот уровень знаний связывает их с конкретной практикой и послужит действенному началу их творческого применения и профориентационного процесса. Они могут быть включены с первых лет обучения.

По этой логике следует разрабатывать и другие интегративные учебные дисциплины: «природоведение»; «домоводство и техника»; «обществознание»; «пространство жизни» (география, астрономия, экология); «искусствоведение» (ИЗО, литература, школьный театр, хоровое пение); «языкознание», «культура и цивилизации», «физкультура и валеология». Знания классических наук встраиваются в интегративные учебные дисциплины в начальных классах по логике межпредметных связей. С шестого по девятый классы содержание образовательной программы проектируется в логике знаний классических наук: физики, химии, биологии, языков, литературы, математики, психологии, социологии, истории по их предметной дифференциации. К ним факультативно добавляются занятия физкультурой и спортом, а также в кружках по искусству.

При такой логике разворачивания знаний учащиеся к девятому классу будут подготовлены к компетентному выбору предстоящей профессиональной деятельности. Первый такой выбор они смогут сделать при переходе в профильные школы.

Для реализации этой идеи потребуются проектные институты интегративного образования, в структуре которых должны быть отделы для разработки соответствующих учебных дисциплин. Сотрудники этих отделов разрабатывают содержание учебных дисциплин, методику их преподавания и образовательные программы подготовки учителей. В учебном секторе института осуществляется подготовка учителей по этим дисциплинам. По числу подготовленных учителей открываются классы в базовых школах. Переход на интегративное образование должен быть поступательным на протяжении как минимум 30 лет по мере кадрового обеспечения таких школ.

В институте психологии РГПУ им. А. И. Герцена можно открыть подготовку учителей «человекознания» из бакалавров психологии

академического профиля на условиях дополнительного профессионального образования. Для этого в институте необходимо создать группу разработчиков данной учебной дисциплины.

У сотрудников института уже есть опыт разработки и преподавания интегративной учебной дисциплины под названием «психология человека». Она разрабатывалась с 1989 года в целях обеспечения формирования целостного знания о психической организации человека и формах ее проявления в реальной практике социального взаимодействия людей. Под этим названием она включалась в образовательные программы подготовки учителей биологии с дополнительной квалификацией практического психолога в системе школьного образования. Это происходило с 1990 года в РГПУ им. А. И. Герцена.

В 1991 году была завершена типовая программа и учебный план интегративной учебной дисциплины под названием «психология человека» в авторском исполнении сотрудниками кафедры психологии.

Эта учебная дисциплина представляла концептуальный конструкт психической организации человека для задач подготовки практических психологов широкого профиля. Она обеспечивала фундаментальную теоретическую подготовку психологов с ориентацией на работу с проблемами социального взаимодействия людей в различных сферах жизнедеятельности. С 1997 года по этой программе осуществлялось психологическое образование учителей и специалистов на всех факультетах РГПУ им. А. И. Герцена. Недоставало только написанных и опубликованных учебников по этой дисциплине, так как в рамках психологической науки того времени не было целостных моделей психической организации человека, хотя предпосылки к этому уже складывались.

Опыт преподавания интегративной учебной дисциплины «психология человека» на протяжении десяти лет позволил выработать конструкт психической организации человека. Первый вариант еще незавершенного учебника появился только в 2000 году (Панфёров 2000). Завершить создание учебника удалось в 2009 году усилиями уже трех авторов (Панфёров, Микляева, Румянцева 2009), а в 2013 году по логике интегративного синтеза психологического знания из различных отраслей психологической науки был написан вариант интегративной учебной дисциплины под названием «Психология» для психологического образования учителей (Панфёров 2013).

Целостный конструкт психической организации человека был выстроен на принципе субъектного взаимодействия человека с миром. Этот принцип обозначился в трудах С. Л. Рубинштейна, касающихся человека как субъекта жизни (Рубинштейн 2012).

Человек как субъект психической деятельности взаимодействует с реалиями своего бытия в шести направлениях. Во-первых, со своим организмом. Это взаимодействие порождает психофизиологические свойства и отношения. На векторе взаимодействия с материальными объектами природы возникают психофизические свойства и отношения. Вектор рефлексивного взаимодействия со своими образами и переживаниями «Я» порождает идеальные представления о мире и себе (психорефлексивные свойства и отношения). Они трансформируются в мир идеальных реальностей, опредмеченных в виртуальных формах информационного пространства.

Рефлексия как функция сознания включается в волевую регуляцию отношений человека с миром. «Отличительная особенность человека — “детерминированность через сознание”, иными словами, преломление мира и собственного действия через сознание» (Рубинштейн 2012, 95).

Эти три класса свойств и отношений характеризуют внутренние основания психической организации человека. Они определяют трансформацию имплицитных функций психической деятельности человека.

Три других вектора взаимодействия человека — с рукотворными объектами, другими людьми, виртуальной реальностью культуры — трансформируют природные задатки нейропсихической организации в свойства способностей человека к преобразовательной деятельности в формах труда, общения, виртуальной культуры бытия. В психической организации человека им соответствуют деятельностно-психологические, социально-психологические и ментальные свойства и отношения.

Все шесть классов психических свойств и отношений представляют содержание целостной модели психической организации человека, которую можно образно представить в виде кубического конструкта. На каждой из граней этой фигуры располагаются дифференцированные свойства психической организации человека. Внутри этой организации происходит еще не изученная трансформация психических свойств в психологические качества человека как субъекта взаимодействия с миром вещей, людей и самим собой. Эта трансформация представляет главный интерес для научного

познания психологии человека как явления и фактора, определяющего смысл его существования (Панфёров 2015).

Опыт преподавания психологии человека в РГПУ им. А. И. Герцена в логике интегрального синтеза показал улучшение интериоризации

знаний студентами (Панфёров 2003), особенно выпускниками психолого-педагогического факультета, по признанию работодателей.

Тренд интегративного образования в XXI веке становится определяющим для повышения качества образования.

## Литература

- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 339 с.
- Панфёров, В. Н. (2000) *Психология человека. Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура психики*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 154 с.
- Панфёров, В. Н. (2003) Интегративный подход в образовании. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 3 (6), с. 114–124.
- Панфёров, В. Н. (ред.). (2013) *Психология*. СПб.: Питер, 480 с.
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.
- Панфёров, В. Н., Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2009) *Основы психологии человека*. СПб.: Речь, 431 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2012) *Человек и мир*. СПб.: Питер, 224 с.
- Тейяр де Шарден, П. (1987) *Феномен человека*. М.: Наука, 240 с.
- Якубовская, К. (2019) Цифровое безумие. Как смартфоны возвращают поколение одиноких людей. *Аргументы и факты — Петербург*, № 24, 13 июня. [Электронный ресурс]. URL: [http://www.spb.aif.ru/society/people/cifrovoe\\_bezumie\\_kak\\_smartfony\\_mogut\\_vzrastit\\_pokolenie\\_slaboumnyh\\_lyudey](http://www.spb.aif.ru/society/people/cifrovoe_bezumie_kak_smartfony_mogut_vzrastit_pokolenie_slaboumnyh_lyudey) (дата обращения 21.06.2019).

## References

- Ananiev, B. G. (1969) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as the object of cognition]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 339 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2000) *Psikhologiya cheloveka. Dusha i telo. Organizm i psikhika. Funktsii psikhiki. Struktura psikhiki [Human psychology. Body and soul. Body and mind. Mental functions. Mental structure]*. Saint Petersburg: Mikhajlov V. A. Publ., 154 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2003) Integrativnyj podkhod v obrazovanii [Integrative approach in education]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, № 3 (6), pp. 114–124. (In Russian)
- Panferov, V. N. (ed.). (2013) *Psikhologiya [Psychology]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 480 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V., Rumyantseva, P. V. (2009) *Osnovy psikhologii cheloveka [Fundamentals of human psychology]*. Saint Petersburg: Rech' Publ., 431 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (2012) *Chelovek i mir [Man and the world]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 224 p. (In Russian)
- Teilhard de Chardin, P. (1987) *Fenomen cheloveka [Human phenomenon]*. Moscow: Nauka Publ., 240 p. (In Russian)
- Yakubovskaya, K. (2019) Tsifrovoe bezumie. Kak smartfony vvrashchivayut pokolenie odinokikh lyudej [Digital madness. How smartphones nurture a generation of lonely people]. *Argumenty i fakty — Peterburg*, № 24, 13 June. [Online]. Available at: [http://www.spb.aif.ru/society/people/cifrovoe\\_bezumie\\_kak\\_smartfony\\_mogut\\_vzrastit\\_pokolenie\\_slaboumnyh\\_lyudey](http://www.spb.aif.ru/society/people/cifrovoe_bezumie_kak_smartfony_mogut_vzrastit_pokolenie_slaboumnyh_lyudey) (accessed 21.06.2019). (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-205-216

## Культурно-диалогическая интердетерминистская перспектива интегрального синтеза в «очеловечивании» психологического знания: к 80-летию В. Н. Панфёрова

В. А. Янчук<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Академия последипломного образования, 220040, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Некрасова, д. 20

**Аннотация.** На основании анализа творческого наследия В. Н. Панфёрова предлагается культурно-диалогическая перспектива развития идей интегрального синтеза психологии человека. Акцентируется внимание на состоянии неопределенности в развитии психологического знания, определяемого необходимостью переосмысления классических представлений, обусловленных прогрессом в науке, технике и обществе. Сегодня человек сталкивается с усложнением окружающей реальности, представленной не только природным и социальным окружением, но и возрастающим влиянием техногенной и киберреальности. Артикулируется тупиковость детерминистского и индетерминистского направлений в развитии психологического знания. В качестве альтернативы предлагается направление культурно-диалогического интердетерминизма. Констатируется гетерогенный характер психологической феноменологии, представленной в виде трех четырехмерных континуумов разнокачественных природ, сфер психического и детерминант поведения. Обосновывается перспективность ее рассмотрения с позиций подхода нелинейных динамических систем, позволяющего учесть специфику гетерогенности и динамического характера психологической феноменологии с выделением точек бифуркации, характеризующих переход из одного качественного состояния в другое. Дается общая характеристика культурно-диалогической интердетерминистской метатеории интеграции психологического знания и демонстрируется ее эвристический потенциал. Демонстрируется взаимовлияющий и взаимоизменяющий характер взаимодействия человека с внутренним и внешним окружением, приводящий к нахождению качественного состояния сбалансированности, обеспечивающего оптимальное взаимодействие в определенной пространственно-временной локализации. Специфика интердетерминации проявляется в обретении нового качества, не сводимого к простой сумме составляющих его частей. Подчеркивается аспект взаимоадаптации человека и окружающей среды. Человек (и другие представители животного мира) не только адаптируется к внешним изменениям, но и приспосабливает внешнюю среду под себя. Акцентируется внимание на том, что непродуманное приспособление такого рода может приводить к разрушительным последствиям как для психического функционирования, так и для бытия человека в целом. В обсуждаемом контексте обосновывается, что психологическая феноменология должна анализироваться в контексте нахождения качественных состояний сбалансированности (разбалансированности) биопсихосоциально-осознаваемо-бессознательно-экзистенциальных интердетерминант, взаимодействующих в конкретных средовых контекстах с учетом индивидуально-психологических особенностей личности, совершающей определенные активности, сочетание которых обеспечивает наличное качественное состояние. В качестве механизма достижения сбалансированности определяется диалог, также определяются условия его эффективности. Приводятся примеры прикладного применения культурно-диалогического интердетерминизма.

**Ключевые слова:** гетерогенность, интегральный синтез, культура, культурно-диалогический интердетерминизм, нелинейная динамическая система, диалогизм, психологическая феноменология, психология человека.

### Сведения об авторе

Владимир Александрович Янчук,  
ORCID: 0000-0002-4524-8371,  
e-mail: [yanchuk@academy.edu.by](mailto:yanchuk@academy.edu.by)

**Для цитирования:** Янчук, В. А. (2019) Культурно-диалогическая интердетерминистская перспектива интегрального синтеза в «очеловечивании» психологического знания: к 80-летию В. Н. Панфёрова. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 205–216. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-205-216

**Получена** 24 июня 2019; прошла рецензирование 1 июля 2019; принята 1 июля 2019.

**Права:** © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

# The cultural-dialogic interdeterminist perspective of integral synthesis in the “humanisation” of psychological knowledge: Dedicated to the 80<sup>th</sup> anniversary of Vladimir Panferov

V. A. Yanchuk✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Academy of Postgraduate Education, 20 Nekrasova Str., Minsk 220040, Belarus

**Abstract.** Based on the analysis of Vladimir Panferov’s heritage the author suggests a cultural-dialogical perspective for the development of ideas for integral synthesis of human psychology. Attention is focused on the current uncertainty in the development of psychological knowledge, which is determined by the need to re-evaluate traditional ideas induced by scientific, technological and social progress. Today, an individual faces an increasing complexity of surrounding reality represented not only by the natural and social environment, but also by the increasing influence of technogenic and cyber reality. The paper articulates the impasse of deterministic and indeterministic trends in the development of psychological knowledge and proposes a movement towards cultural-dialogical interdeterminism as an alternative. The heterogeneous nature of psychological phenomenology is presented in the form of three four-dimensional continua of heteroqualitative nature. The perspective of its consideration is substantiated from the standpoint of nonlinear dynamic system approach, which allows us to consider the specificity of heterogeneity and the dynamic nature of psychological phenomenology with allocation of bifurcation points characterising the transition from one qualitative state to another. A general description of cultural-dialogical interdeterminist metatheory of psychological knowledge integration is provided, and its heuristic potential is demonstrated. The author defines the reciprocal and changing nature of human interaction with the internal and external environment, which leads to establishing a qualitative state of balance that ensures optimal interaction in a particular space-time location. The specificity of interdetermination manifests itself in the acquisition of a new quality that cannot be reduced to a simple sum of its parts. The aspect of mutual adaptation between an individual and the environment is emphasized. Mankind not only adapts to external changes, but also adapts the external environment for themselves. Attention is drawn to the fact that an ill-considered adaptation of this kind can lead to destructive consequences for one’s mental activity and for their life as a whole. In the presented context, the author substantiates that psychological phenomenology should be analyzed in the context of qualitative states of balance (imbalance) of bio-psycho-socio-consciously-unconsciously-existential interdeterminants interacting in specific environmental settings, taking into account individual psychological characteristics of an individual performing certain activities, a combination of which provides an actual quality condition. Dialogue is defined as a mechanism for achieving balance, and conditions for its effectiveness are also determined. The paper offers examples of practical application of cultural dialogic interdeterminism.

**Keywords:** culture, cultural-dialogic interdeterminism dialogism, heterogeneity, integral synthesis, a nonlinear dynamic system, psychological phenomenology, human psychology.

## Author

Vladimir A. Yanchuk,  
ORCID: 0000-0002-4524-8371,  
e-mail: [yanchuk@academy.edu.by](mailto:yanchuk@academy.edu.by)

**For citation:** Yanchuk, V. A. (2019) The cultural-dialogic interdeterminist perspective of integral synthesis in the “humanisation” of psychological knowledge: Dedicated to the 80<sup>th</sup> anniversary of Vladimir Panferov. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 205–216. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-205-216

**Received** 24 June 2019; reviewed 1 July 2019; accepted 1 July 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

## Введение

Подготовка статьи к юбилею ученого, посвятившего более полувека теоретическому осмыслению психологической феноменологии человека в широчайшем многообразии ее проявлений, охваченных научным кругозором высокоэрудированного исследователя, являюще-

гося непосредственным свидетелем изменений в развитии отечественной психологии, — дело непростое с учетом свойственной Владимиру Николаевичу критичности и рефлексивности мышления и нетерпимости к любого рода панегрикам. Да и наличие многочисленных публикаций, документирующих эволюцию авторских воззрений по проблеме психологии человека,

опасно тем, что можно увязнуть в различного рода аспектах и нюансах. Впрочем, решение поставленной задачи во многом упрощается наличием фундаментальной антологии его многочисленных публикаций, представляющих фокусы его научных интересов — интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии (Панфёров 2015).

Оценивая этот фундаментальный 760-страничный труд и не вдаваясь в самостоятельные интеллектуальные изыски, соглашусь с оценочными суждениями В. И. Соломина (Соломин 2015), изложенными им в своем вступительном слове к нему и сводящимися к заключению о том, что опыт полувековой исследовательской деятельности В. Н. Панфёрова позволил, во-первых, концептуально оформить понятие «психология человека», предложив авторское решение проблемы связи теории с практикой. Во-вторых, обобщить достижения научной, прикладной и практической психологии в нескольких интегрированных моделях психической организации человека, позволяющих углубить понимание внутренних взаимосвязей между «телесной и психической организацией человека, организмом и психикой, субъектами и объектами в предметной деятельности, между партнерами социального взаимодействия, психикой и рефлексирующим сознанием». В-третьих, обосновать необходимость рассмотрения психологии человека как феномена бытия, функционирующего в социальном взаимодействии людей. В-четвертых, разработать методологию интегрального синтеза, позволившую прийти к целостному пониманию предмета психологической науки как психической организации человека, включающей «и психику, и душу, и психологию человека... определить формы и процессы объективации психики как идеальной реальности в виртуальном и предметном мире» (Соломин 2015, 7). Дополню этот перечень констатацией факта одной из первых в отечественной психологической традиции системных попыток целостного «очеловечивания» психологического знания, основанного на многогранном теоретико-эмпирическом фундаменте, нашедшем свое (надеюсь) промежуточно-завершенное воплощение в разработке структурной модели психической организации, сформулированной в русле интегративного подхода к психологии человека (Панфёров, Безгодова, Васильева и др. 2018) и принципе целостности, предполагающем, что объединение элементов в целое по сущностно-содержательным признакам образует особое

качество компонентов целостности — интегративность, благодаря которому целое обретает относительную автономность функционирования (Панфёров, Микляева 2019, 9).

Этапная завершенность исследований неизбежно порождает проблемы самоопределения в перспективах содеянного: либо совершенствование и детализация достигнутого, либо поиск новых векторов нахождения инновационных ресурсов углубления психологического знания. Вторая перспектива связана с проблемой остраченной (по В. М. Шкловскому: «создание особого восприятия предмета, создание видения его, а не узнавания... изменение вектора интенциональности воспринимающего сознания» (Кругликов 2010, 171)) рефлексии совершенного, своеобразного выхода за пределы самое себя, нецензурную помощь в котором может оказать столкновение с инакомыслием и альтернативными решениями, помогающими расширить горизонты видения проблемной области и стимулировать нахождение креативных решений или инсайтов в их аутентичном значении — нахождение нового соотношения элементов структуры, приводящего к озарению, то есть нового видения проблемной области. Создание такого рода оснований для инакомыслия и инсайтирования и является целью предлагаемой заинтересованному читателю статьи, объектом анализа которой служит психологическое знание в его мультипарадигмальном многообразии, предметом — осмысление психологической феноменологии, а задачами — нахождение эвристических ресурсов углубления ее понимания.

## Результаты

Сложность рефлексии содеянного прежде всего связана с необычностью современного состояния психологического знания, определяемого, по мнению многих исследователей, самоопределением в условиях абсолютной неопределенности (Асмолов 2017; Леонтьев, Моспан 2017). В частности, А. Г. Асмолов говорит о кризисе психологий и возрастании риска потери профессиональной идентичности, «когда психологи в буквальном смысле потеряют свое “Я”, утратят свое понимание как представителя психологической науки и утратят навигацию, куда им двигаться в сегодняшней реальности и в сегодняшнем мире» (Асмолов 2012). Оценивая современное состояние психологической науки, Роберт Стернберг использует метафору альпиниста, совершающего восхождение на горную вершину в условиях полнейшей темноты: «я думаю, что метафора восхождения

на вершину горы — это метафора научного прогресса. Мы делаем небольшие шаги к вершине, открывая “истину” о научном феномене. Но мы движемся в абсолютной темноте, не видя всей горы. И когда после небольших шагов нам кажется, что мы достигли вершины — понимания научного феномена, — мы должны осознавать, что, скорее всего, наше ощущение реальности отличается от самой реальности. Возможно, мы достигли локального максимума» (Sternberg 2017, 649–650).

Упование на эмпирическую доказательность того или иного теоретического решения сталкивается с возрастающей критикой доказательных возможностей эмпиризма в психологии. В этом контексте весьма показателен удручающий вывод известного исследователя А. Тоомела, хорошо знающего как зарубежную, так и советскую психологические традиции: «За последние 60 лет в психологических исследованиях были получены тысячи, если не миллионы, статистически установленных связей различных переменных друг с другом. В то же время многие фундаментальные вопросы даже не ставились из-за ограниченного методологического мышления. Мы продолжаем находить “объективные” показатели, не зная, сколько различных психологических механизмов может лежать в основании одних и тех же показателей. Мы не знаем, как психологические аспекты экспериментальных условий могут влиять на изучаемые результаты. Изучение фрагментов мало что дает для понимания человеческой личности как целого» (Toomela 2007, 18). Поэтому уповать на эмпирическую верифи-

цированность предложенной относительно статичной структурной модели организации психики вряд ли уместно (Панфёров, Безгодова, Васильева и др. 2018, 35). Это же касается и реализации принципа целостности, обладающего, по мнению авторов, существенным эвристическим потенциалом реализации в психологической науке (Панфёров, Микляева 2019, 9–10).

Следует заметить, что, по мнению выдающегося психолога современности А. Бандуры, психология является одной из областей знания, уникально охватывающей комплексное взаимодействие биологической, внутриличностной, межличностной и социокультурной детерминант человеческого функционирования. Как базовая дисциплина, она наиболее хорошо приспособлена для углубления понимания интегрированной биопсихосоциальной природы людей и того, как они активно управляют и создают мир повседневности вокруг себя. Сегодняшний мир ускорения социальных, информационных и технологических изменений с повседневными возможностями коммуникации со всем миром предоставляет людям широчайшие возможности влиять на происходящее и собственную жизнь (Bandura 2006, 177).

Человек (и его психология) не является обособленной системой. Он функционирует в условиях конкретного природного, техногенного, а теперь уже и киберокружения, образующего особые типы реальности, не учитывая влияние которых на его психологию неадекватно. Авторская версия детерминант психологии человека представлена на рисунке 1.

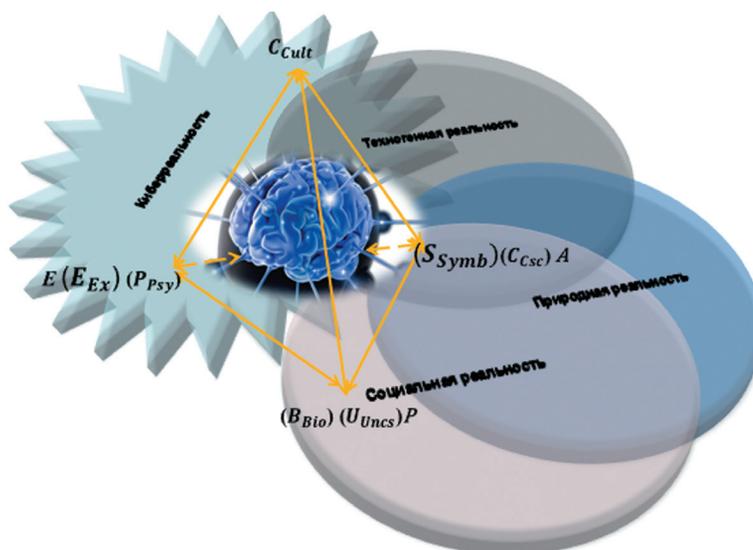


Рис. 1. Континуумы пространств интердетерминант психологической феноменологии и типов реальности  
 Условные обозначения:  $A$  — активность,  $P$  — личность,  $E$  — окружение;  $B_{Bio}$  — биологическое;  $P_{Psy}$  — психическое;  $S_{Soc}$  — символическое (социальное);  $C_{Csc}$  — осознаваемое;  $U_{Uncs}$  — бессознательное;  $E_{Ex}$  — экзистенциальное;  $C_{Cult}$  — культурно обусловленное

Наряду с типологией реальностей, в условиях которых функционирует человек и активно влияющих на его психологию, на рисунке представлена и авторская 3D-модель континуумов пространств интердетерминант психологической феноменологии, под которыми понимается целостный комплекс внутренне-внешних оснований, взаимодействие и взаимовлияние которых определяет уникальность поведения. Разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание представляется в виде следующих *четырёхмерных континуумов*:

- по критерию *разнокачественности природ*: биологическое — психическое — символическое;
- по критерию сфер психического: осознваемое — бессознательное — экзистенциальное;
- по критерию *детерминант поведения*: личность — окружение — активность.

В качестве системообразующего основания выделенных континуумов обозначается культурная обусловленность, выступающая в качестве общей универсальной интердетерминанты. Не вдаваясь в детальное описание специфики данных пространств, основания для выделения которых описаны в серии акцентированных публикаций (Янчук 2016; 2018a; 2018b; 2018c; Янчук, Сапего 2017; Yanchuk 2018d), отмечу лишь то, что в них представлена авторская попытка интеграции многообразия психологических феноменов, исследуемых в различных системах парадигмальных координат и традиций современного психологического знания.

В качестве метода теоретического анализа было избрано интегральное метатеоретизирование, характеризующееся своей масштабностью, открытостью многообразию научных теорий и социокультурного знания во всех частях мира и использованием других подходов как метатеоретических ресурсов (Wallis 2010, 74). Исследование становится интегративным, если оно а) осознанно и эксплицитно восприимчиво к контекстам, проявляющимся в различных дисциплинах; б) адаптирует методы и принципы системности; в) использует в качестве концептуального ресурса другие интегративные подходы; г) характеризуется целями включенности и эмансипации (Wallis 2010, 185).

В качестве онтолого-эпистемологического основания предлагаемого решения выступило противостояние детерминизма и индетерминизма как его антитезы. Не вдаваясь в детали оно, описанные в адресной публикации (Янчук 2018a), отмечу, что современное психологическое знание поляризуется именно по этим эписте-

мологическим линиям — от экспериментально-эмпирического объективизма, являющегося воплощением логики аристотелевского атомизма на одном полюсе, до культурного конструктивизма, являющегося воплощением логики галилеевского холизма, — на другом. В качестве авторитетного аргумента сошлюсь на мнение известного философа и психолога П. ван Герта, акцентирующего внимание на следующем: «детерминистский универсум мертв, так как у него крайне редуцируемая степень свободы: все предопределено и невозможно создание какой-либо новой информации, так как она уже содержится в своем исходном состоянии (вне зависимости от того, чтобы это ни было). Индетерминистский универсум безжизнен, так как он содержит бесконечное число степеней свободы. Никакая информация не может быть сотворена, так как каждая имеет одинаковую вероятность. Тем не менее, когда эти два принципа встречаются, информация и упорядоченность создаются в форме высокоредуцируемой степени свободы, в которой различия между событиями становятся значимыми и информативными. Новое понятие упорядоченности, выводимое из самоорганизации. Для появления комплексного упорядочивания нужны и детерминизм, и индетерминизм» (van Geert 1997, 21).

Это и послужило основанием для предложения в качестве интегративного решения авторского принципа культурно-диалогической интердетерминации. Его базовыми понятиями являются интердетерминация и диалогическая интердетерминация. В обсуждаемом контексте под интердетерминацией понимается процесс взаимообуславливания и взаимоизменений элементов гетерогенных нелинейных динамических систем, интегрирующих детерминационный и индетерминационный типы взаимодействия, включенные в обретение нового качества, не сводимого к простой сумме составляющих его частей (Yanchuk 2018d). Следует отметить, что идея несводимости целого (обретенного качества) к простой сумме составляющих его частей начинает осознаться все более рельефно (Martinussen 2019; West, Zhang, Yampolsky et al. 2017). Впрочем, как и подход динамических систем (Witherington 2007; Gelo, Salvatore 2016).

Исходно идея интердетерминации была триггерирована подходом «исторической экологии», развиваемым К. Л. Крамли и соавторами, подчеркивающими зависимый от обстоятельств и обладающий потенциально широким спектром возможностей характер человеческого приспособления к ограничениям окружающей

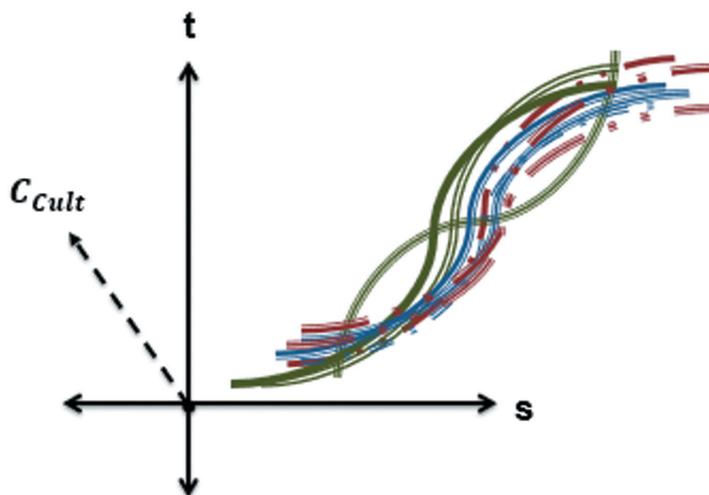
среды (Crumley 1994). В рамках подхода утверждается, что не только человек адаптируется и регулирует свое поведение по отношению к внешней среде, но одновременно он прилагает усилия к изменению этой среды в целях достижения состояния устраивающего равновесия. Сегодня накоплен достаточно обширный эмпирический материал по такого рода интердетерминации на биологическом знании (Crumley, Kolen, de Kleijn et al. 2017). Вполне очевидны и изменения, происходящие под влиянием техногенной реальности. Появление различного рода «умных» гаджетов начало оказывать ощутимое влияние на познавательную активность, структуру нейроактивности и т. п. Человек оказался очень адаптивным к оказанию ему поисковой помощи, «освободившись» от самостоятельных усилий, что не замедлило сказаться и на его биологическом функционировании. Тем не менее эти уже очевидные изменения оказались вне фокуса внимания психологии.

Отношение интердетерминации подчеркивает элемент взаимовлияющего и взаимоизменяющего его характера, приводящего к качественным изменениям составляющих интердетерминант. Любое изменение одного из элементов неизбежно приводит и к изменению во всех взаимосвязанных элементах. Причем происходящие изменения приводят к изменению качества самой гетерогенной системы, получающей новообразования в виде расширения (или сужения), переосмысления и *перепереживания* обретенного опыта. В данном случае речь

идет о динамическом аспекте психологической феноменологии, особенно в рамках психологии развития начинает осознаваться продуктивность подхода динамических систем к анализу временной трансформации в функционировании психотического (Balliet, Tybur, Lange 2017; Witherington 2007; Basto, Stiles, Bento et al. 2018).

Психологическая феноменология не является статичной, не является таковой и психология человека. Она меняется в пространстве и во времени. Причем зачастую эти изменения носят асинхронный характер, приводя к состояниям разбалансированности с внешним и внутренним миром как на уровне разнокачественных природ, так и сфер психического. И все это имеет место в изменяющемся природном, техногенном, социальном и киберокружении, в индивидуально-психологической и активностной динамике. В этом процессе имеют место своеобразные точки бифуркации, определяющие переход из одного качественного состояния в другое. Причем эти динамические процессы носят именно нелинейный, ступенчатый характер. Найденное состояние баланса функционирования обладает достаточным потенциалом инерции за счет имеющихся в распоряжении человека природных и психологических ресурсов. В своеобразной роли гравитационной интердетерминанты выступает культурный контекст. Процесс изменений носит спиралевидный характер, что схематически представлено на рисунке 2.

Эти ресурсы влияния на происходящее хорошо описываются в рамках теории самодетерминации,



Где: —  $B_{Bio}$  – биологическое; —  $P_{Psy}$  – психическое; —  $S_{Symb}$  – символическое;  
 —  $C_{Csc}$  – осознаваемое; —  $U_{Ucs}$  – бессознательное; —  $E_{Ex}$  – экзистенциальное;  
 —  $A$  – активность, - - -  $P$  – личность, —  $E$  – окружение;  
 ■ ■  $C_{Cult}$  – культурный контекст; —  $t$  – время; —  $s$  – пространство

Рис. 2. Процесс интердетерминации в контексте гетерогенной нелинейной динамической системы

показывающей возможности управления происходящим Р. М. Райана и Э. Л. Деси (Ryan, Deci 2017).

Особой спецификой обладает культурно-диалогическая интердетерминация — взаимодействие, основанное на безусловном принятии другойности (otherness) элементов гетерогенных (многоголосых = multivoiced) динамических систем, направленное на нахождение взаимоприемлемых структурно-содержательных оснований и форм (часто компромиссного характера), способствующих формированию совместно созданных, согласованных и внутренне принятых состояний гомеостазиса (интерсубъективности, интерэкзистенциальности, биопсихосоциального баланса и т. п.), обеспечивающих оптимальное сосуществование в условиях конкретного социального и природного окружения в рамках локального пространства и времени (зона ближайшего развития) и более отдаленной жизненной перспективы (зона отдаленного развития).

Культурно-диалогический характер интердетерминистского взаимодействия проявляется в диалогической природе взаимодействия между элементами гетерогенной динамической системы, предполагающего диалогичность мышления, которая проявляется, во-первых, в безусловном принятии Другого; во-вторых, в расширении горизонтов постижения; в-третьих, в обретении нового качества взаимодействующими сторонами; в-четвертых, в формировании общности, совместности (интерсубъективности, интерэкзистенциальности), способствующих взаимопониманию и скоординированному взаимодействию.

Дж. Сальгадо и Дж. В. Клегг различают четыре фундаментальных принципа диалогического мышления: принципы относительности, динамизма, семиотической опосредованности, открытости, диалогичности и контекстуальности. Вместе эти принципы предполагают рассмотрение психики не как изолированных гомункулусов, не как бестелесного дискурса, а как временно уникального, активного создателя, непрерывно снимающего напряжение (а не противостоящего) между индивидуальным и социальным, материальным и психологическим, множественным и унифицированным, стабильным и динамическим (Salgado, Clegg 2011).

Пер Линелл формулирует основополагающие принципы развития диалогизма: 1) рассмотрение человеческого мышления как системы созидания значений; 2) подчеркивание роли других в приобретении знания в процессе формирования интерсубъективности; 3) интерактивность (interactionism), проявляющаяся

в том, что конструирование значений находится в прямой зависимости от взаимосвязей с другими; 4) контекстуальность, то есть зависимость знания от контекста его обретения; 5) коммуникативный конструктивизм, проявляющийся в формировании реальности в процессе коммуникации с другими (Linell 2009).

## Обсуждение результатов

Представленные контуры культурно-диалогической интердетерминистской метатеории, конечно же, не отражают всего спектра ее теоретико-прикладных возможностей, которые автор попытался развернуть в акцентированных публикациях (Янчук 2017; 2018a; 2018b; Yanchuk 2018d). В ее рамках представлена авторская аргументация диалогической интердетерминированности как функционального состояния гетерогенной нелинейной динамической системы, достигаемого в определенной точке пространственно-временного континуума (стадии, периода и т. п.), что достигается посредством нахождения состояния баланса взаимодействия взаимосвязанных внутренних и внешних систем, обеспечивающих выживание самой системы в условиях конкретного социального и природного (а теперь и техно-, и кибер-) окружения. Это подчеркивает взаимовлияющий и взаимообуславливающий характер взаимодействия между гетерогенными элементами, составляющими систему (полифония), которые находятся в процессе постоянного изменения.

Прикладные возможности теории только начинают актуализироваться. Влияние среды на процесс обучения и профессиональной деформации педагогов послужило основанием для введения конструкта «экокультурная диалогическая среда», в рамках которого приводятся характеристики, способствующие продуктивности совместной деятельности и профилирующие деформационные процессы (Янчук 2013a; 2013b). В последующем средово-личностно-активностная интердетерминация стала предметом специального исследования профессиональной деформации учителей, выполненного под моим научным руководством Е. И. Сапего (Янчук, Сапего 2017). В исследовании показано, что состояние среды и рутинный, повторяющийся характер профессиональной активности учителей приводит к профессиональному деформированию и всем связанным с ним издержкам. Решение же проблемы заключается в изменении этой среды, вооружении учителей копинг-стратегиями «освобождения» от деформирующего влияния, в том числе

посредством отстранения от профессии за пределами образовательного учреждения, формирования культуры антидеформирования.

Наглядная демонстрация специфики диалогической интердетерминации была продемонстрирована на примере феномена биопсихосоциальной адаптации алкоголиков (Yanchuk 2017). Она представляет собой социокультурно-интердетерминистский диалогический процесс согласования природных, биологических и психологических состояний, социокультурных диспозиций, направленный на достижение баланса (физиологического, психологического, экзистенциального) во взаимодействии с непосредственным и опосредованным социальным и природным окружением. Причем ситуация рассматривается в контексте комплексного интердетерминационного взаимодействия биопсихосоциального или природного, психического и социального диалогического свойства. В исследовании показано, что преодоление алкогольной зависимости предполагает не только освобождение от алкогольной биохимической зависимости, но и формирование экокультурной диалогической поддерживающей среды (групп самопомощи, семейного окружения, поддерживающего формирование нового качества не зависящего от алкоголя человека, и т. п.), способствующих социальной реабилитации, а также глубинную психологическую работу с экзистенциальными проблемами, связанными с осознанием собственной уязвимости и социальной отверженности, и формирование способности к самодетерминации алкогольно независимого поведения. Формирование такого рода самодетерминирующего поведения напрямую связано с разрешением бессознательных конфликтов посредством психоаналитических процедур. Таким образом продемонстрированы возможности вовлечения пространства осознаваемо-бессознательно-экзистенциально к решению психологических проблем алкогольно зависимых пациентов.

Роль культурной обусловленности разнокачественных природ и областей изучения психологических феноменов была наглядно показана в кросс-культурном сравнении иранских и белорусских пациентов, испытывающих хроническую боль, выполненном иранским психологом З. Голи. В исследовании выявлена ключевая роль психосоциальных факторов в результатах переживания боли, определяющих специфику поведенческого реагирования пациента на восприятие физиологических нарушений. Показано, что роль психологических и социальных факторов увеличивается по сравнению с био-

логическими факторами по мере перерастания боли в хроническую (Goli, Yanchuk 2012).

В последнее время в фокусе внимания находится более широкая проблемная область — психического здоровья и благополучия (Yanchuk 2019). Данная феноменология рассматривается с позиции подхода гетерогенных нелинейных динамических систем с акцентом на системное решение проблем психического здоровья и благополучия. Предложены авторские общая модель подхода к проблематике психического здоровья и благополучия, модель психического здоровья и благополучия как биопсихосоциальной (символической) гармонии, модель психического здоровья и благополучия как гармонии сознательно-бессознательного и экзистенциального, наконец, модель психического здоровья и благополучия как личностно-средово-активной гармонии.

## **Выводы**

Подводя итоги представленных размышлений в отношении рефлексии интегративного синтеза за психологии человека посредством своеобразного выхода за пределы самое себя через столкновение с инакомыслием и альтернативными решениями, выскажу надежду на возможность расширения горизонтов видения природы и специфики феноменологии человеческого бытия-в-мире-самости в его природном, техногенном, кибер- и социальном окружении. Возможности синергетического подхода к психологической феноменологии пока только очень робко начинают примерять. Примером более смелого (пусть и несовершенного) его использования как теоретической метафоры является культурно-диалогическая интердетерминистская метатеория, создающая, на авторский субъективный взгляд, хорошие возможности для включения критического мышления, следствием которого могут стать инсайты, приводящие к развитию психологического знания и углублению понимания его феноменологии.

В заключение же желаю Владимиру Николаевичу биопсихосоцио-осознаваемо-бессознательно-экзистенциальной гармонии, комфортной среды и активности, позволяющей совершать возможное и невозможное. А журналу желаю успехов в формировании экокультурной диалогической среды развития психологического знания, превращения в место для диалога свободно мыслящих со знанием людей, заинтересованных не в удовлетворении собственных не в созидании психологического познания.

## Литература

- Асмолов, А. Г. (2012) Кризисы психологии в сетевом столетии (выступление на V съезде РПО). *Российский психологический журнал*, т. 9, № 1, с. 7–11.
- Асмолов, А. Г. (2017) Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия. В кн.: Д. Б. Богоявленская (ред.). *От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции*. Т. VI. М.: Когито-Центр, с. 79–95.
- Кругликов, В. А. (2010) Остранение. В кн.: *Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 3: Н — С*. М.: Мысль, с. 171.
- Леонтьев, Д. А., Моспан, А. Н. (2017) Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного. *Мир психологии*, № 2 (90), с. 12–19.
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.
- Панфёров, В. Н., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2018) Структурная модель психической организации в контексте интеграционного подхода к психологии человека. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 30–39.
- Панфёров, В. Н., Микляева, А. В. (2019) Принцип целостности в интеграции психологического знания. *Психологический журнал*, т. 40, № 2, с. 5–14.
- Соломин, В. П. (2015) Вступительное слово. В кн.: В. Н. Панфёров. *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 4–8.
- Янчук, В. А., Сапего, Е. И. (2017) Диалогическая интердетерминация в психологической феноменологии: пример профессиональной деформации педагогов. *Интеграция образования*, т. 21, № 3 (88), с. 459–476.
- Янчук, В. А. (2013а) Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 1: Образование, наука и инновации. *Адукацыя і выхаванне*, № 1, с. 69–76.
- Янчук, В. А. (2013б) Экокультурная образовательная среда: формирование и развитие. Часть 2: От культурной к межкультурной компетентности. *Адукацыя і выхаванне*, № 7, с. 60–67.
- Янчук, В. А. (2016) Л. С. Выготский и культурный переворот в психологии. В кн.: С. А. Богомаз (ред.). *Психологический вадетесит: Витебщина Л. С. Выготского: сборник научных статей*. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, с. 21–33.
- Янчук, В. А. (2017) Социокультурно-интердетерминистская диалогическая метатеория интеграции психологического знания. В кн.: Д. Б. Богоявленская (ред.). *От истоков к современности: 130 лет Московскому психологическому обществу: материалы юбилейной конференции*. Т. VI. М.: Когито-Центр, с. 297–331.
- Янчук, В. А. (2018а) Культурно-диалогическая метаперспектива интеграции психологии в условиях неопределенности и конструктивистского многообразия. *Методология и история психологии*, вып. 1, с. 124–154. DOI: 10.7868/S1819265318010089
- Янчук, В. А. (2018б) Культурно-диалогический интердетерминистский метаподход к анализу психологической феноменологии: теоретико-прикладные возможности. *Теоретичні дослідження у психології*, т. IV, с. 21–82.
- Янчук, В. А. (2018с) Эпистемологический потенциал конструкта «культурно-диалогический интердетерминизм». В кн.: И. Т. Касавин, Т. Д. Соколова, В. А. Лекторский и др. (ред.). *История и философия науки в эпоху перемен: в 6 т. Т. 3*. М.: Изд-во «Русское общество истории и философии наук», с. 70–73.
- Balliet, D., Tybur, J. M., Van Lange, P. A. M. (2017) Functional interdependence theory: An evolutionary account of social situations. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 21, no. 4, pp. 361–388. DOI: 10.1177/1088868316657965
- Bandura, A. (2006) Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 2, no. 1, pp. 164–180. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Basto, I., Stiles, W. B., Bento, T. et al. (2018) Fluctuation in the assimilation of problematic experiences: A case study of dynamic systems analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 1119. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01119
- Crumley, C. L. (ed.). (1994) *Historical ecology: Cultural knowledge and changing landscapes*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 304 p.
- Crumley, C. L., Kolen, J. C. A., de Kleijn, M., van Manen, N. (2017) Studying long-term changes in cultural landscapes: Outlines of a research framework and protocol. *Landscape Research*, vol. 42, no. 8, pp. 880–890. DOI: 10.1080/01426397.2017.1386292
- Gelo, O. C. G., Salvatore, S. (2016) A dynamic systems approach to psychotherapy: A meta-theoretical framework for explaining psychotherapy change processes. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 63, no. 4, pp. 379–395. DOI: 10.1037/cou0000150
- Goli, Z., Yanchuk, V. A. (2012) Effect of racial and ethnical differences in pain perception: Explaining the effective mechanisms on it. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, no. 3–4, pp. 41–49.
- Linell, P. (2009) *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 482 p.

- Martinussen, M. (2019) Critical social psychology and interdisciplinary studies of personal life: Greater than the sum of its parts. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 13, no. 1, article e12428. DOI: 10.1111/spc3.12428
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press, 756 p.
- Salgado, J., Clegg, J. W. (2011) Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, vol. 17, no. 4, pp. 421–440. DOI: 10.1177/1354067X11418545
- Sternberg, R. J. (2017). Mountain climbing in the dark: Introduction to the special symposium on the future direction of psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 12, no. 4, pp. 649–651. DOI: 10.1177/1745691617719252
- Toomela, A. (2007) Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, vol. 41, no. 1, pp. 6–20. DOI: 10.1007/s12124-007-9004-0
- van Geert, P. (1997) Que será, será: Determinism and nonlinear dynamic model building in development. In: A. Fogel, M. C. D. P. Lyra, J. Valsiner (eds.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. New York: Psychology Press, pp. 13–38.
- Wallis, S. (2010) Toward a science of metatheory. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis*, vol. 6, no. 3, pp. 73–115.
- West, A. L., Zhang, R., Yampolsky, M., Sasaki, J. Y. (2017) More than the sum of its parts: A transformative theory of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 48, no. 7, pp. 963–990. DOI: 10.1177/0022022117709533
- Witherington, D. W. (2007) The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, vol. 50, no. 2–3, pp. 127–153. DOI: 10.1159/000100943
- Yanchuk, V. (2017) Dialogical interdetermination in risky behavior prevention. In: M. Dubis (ed.). *Rodzina i szkoła wobec zachowań ryzykownych*. Lublin: Innovatio Press, pp. 199–219.
- Yanchuk, V. A. (2018d) The theoretical and empirical foundations of the sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of the integration of psychological knowledge. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 55, no. 2–3, pp. 241–286. DOI: 10.1080/10610405.2018.1529531
- Yanchuk, V. A. (2019) Cultural-dialogic interdeterminist perspective for mental health and well-being. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, vol. 21, pp. 23–24.

## References

- Asmolov, A. G. (2012) Krizisy psikhologii v setevom stoletii (vystuplenie na V s'ezde RPO) [Crises of psychology in the network century (speech on the 5<sup>th</sup> RPO congress)]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal — Russian Psychological Journal*, vol. 9, no. 1, pp. 7–11. (In Russian)
- Asmolov, A. G. (2017) Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modernity: Challenges of uncertainty, complexity and diversity]. In: D. B. Bogoyavlenskaya (ed.). *Ot istokov k sovremennosti: 130 let Moskovskomu psikhologicheskomu obshchestvu: materialy yubilejnoj konferentsii [From the beginnings to the present: 130 years of the Moscow Psychological Society: Proceedings of the jubilee conference]*. Vol. 6. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., pp. 79–95. (In Russian)
- Balliet, D., Tybur, J. M., Van Lange, P. A. M. (2017) Functional interdependence theory: An evolutionary account of social situations. *Personality and Social Psychology Review*, vol. 21, no. 4, pp. 361–388. DOI: 10.1177/1088868316657965 (In English)
- Bandura, A. (2006) Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 2, no. 1, pp. 164–180. DOI: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x (In English)
- Basto, I., Stiles, W. B., Bento, T. et al. (2018) Fluctuation in the assimilation of problematic experiences: A case study of dynamic systems analysis. *Frontiers in Psychology*, vol. 9, article 1119. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01119 (In English)
- Crumley, C. L. (ed.). (1994) *Historical ecology: Cultural knowledge and changing landscapes*. Santa Fe, NM: School of American Research Press, 304 p. (In English)
- Crumley, C. L., Kolen, J. C. A., de Kleijn, M., van Manen, N. (2017) Studying long-term changes in cultural landscapes: Outlines of a research framework and protocol. *Landscape Research*, vol. 42, no. 8, pp. 880–890. DOI: 10.1080/01426397.2017.1386292 (In English)
- Gelo, O. C. G., Salvatore, S. (2016) A dynamic systems approach to psychotherapy: A meta-theoretical framework for explaining psychotherapy change processes. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 63, no. 4, pp. 379–395. DOI: 10.1037/cou0000150 (In English)
- Goli, Z., Yanchuk, V. A. (2012) Effect of racial and ethnical differences in pain perception: Explaining the effective mechanisms on it. *Psikhologicheskij zhurnal — Psychological Journal*, no. 3–4, pp. 41–49. (In English)
- Kruglikov, V. A. (2010) Ostranenie [Detachment]. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya [New philosophical encyclopedia]: In 4 vols. Vol. 3: N — S*. Moscow: Mysl' Publ., p. 171. (In Russian)
- Leont'ev, D. A., Mospan, A. N. (2017) Kartina mira, mirovozzrenie i opredelenie neopredelennogo [Picture of the world, worldview and the definition of uncertain]. *Mir psikhologii — World of Psychology*, no. 2, pp. 12–19. (In Russian)

- Linell, P. (2009) *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 482 p. (In English)
- Martinussen, M. (2019) Critical social psychology and interdisciplinary studies of personal life: Greater than the sum of its parts. *Social and Personality Psychology Compass*, vol. 13, no. 1, article e12428. DOI: 10.1111/spc3.12428 (In English)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Vasilyeva, S. V. et al. (2018) Strukturnaya model' psikhicheskoi organizatsii v kontekste integrativnogo podkhoda k psikhologii cheloveka [A structural model of mental organization in the context of integrative approach to human psychology]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 187, pp. 30–39. (In Russian)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V. (2019) Printsip tselostnosti v integratsii psikhologicheskogo znaniya [The principle of wholeness in the integration of psychological knowledge]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 40, no. 2, pp. 5–14. (In Russian)
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2017) *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press, 756 p. (In English)
- Salgado, J., Clegg, J. W. (2011) Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, vol. 17, no. 4, pp. 421–440. DOI: 10.1177/1354067X11418545 (In English)
- Solomin, V. P. (2015) *Vstupitel'noe slovo [Introduction]*. In: V. N. Panferov. *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 4–8. (In Russian)
- Sternberg, R. J. (2017). Mountain climbing in the dark: Introduction to the special symposium on the future direction of psychological science. *Perspectives on Psychological Science*, vol. 12, no. 4, pp. 649–651. DOI: 10.1177/1745691617719252 (In English)
- Toomela, A. (2007) Culture of science: Strange history of the methodological thinking in psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, vol. 41, no. 1, pp. 6–20. DOI: 10.1007/s12124-007-9004-0 (In English)
- van Geert, P. (1997) Que será, será: Determinism and nonlinear dynamic model building in development. In: A. Fogel, M. C. D. P. Lyra, J. Valsiner (eds.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. New York: Psychology Press, pp. 13–38. (In English)
- Wallis, S. (2010) Toward a science of metatheory. *Integral Review: A Transdisciplinary and Transcultural Journal For New Thought, Research, and Praxis*, vol. 6, no. 3, pp. 73–115. (In English)
- West, A. L., Zhang, R., Yampolsky, M., Sasaki, J. Y. (2017) More than the sum of its parts: A transformative theory of biculturalism. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 48, no. 7, pp. 963–990. DOI: 10.1177/0022022117709533 (In English)
- Witherington, D. C. (2007) The dynamic systems approach as metatheory for developmental psychology. *Human Development*, vol. 50, no. 2–3, pp. 127–153. DOI: 10.1159/000100943 (In English)
- Yanchuk, V. (2017) Dialogical interdetermination in risky behavior prevention. In: M. Dubis (ed.). *Rodzina i szkoła wobec zachowań ryzykownych [Family and school against risky behavior]*. Lublin: Innovatio Press, pp. 199–219. (In English)
- Yanchuk, V. A. (2018d) The theoretical and empirical foundations of the sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of the integration of psychological knowledge. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 55, no. 2–3, pp. 241–286. DOI: 10.1080/10610405.2018.1529531 (In English)
- Yanchuk, V. A. (2019) Cultural-dialogic interdeterminist perspective for mental health and well-being. *International Journal of Emergency Mental Health and Human Resilience*, vol. 21, pp. 23–24. (In English)
- Yanchuk, V. A. (2013a) Ekokul'turnaya obrazovatel'naya sreda: formirovanie i razvitie. Chast' 1: Obrazovanie, nauka i innovatsii [Ecocultural educational environment: Formation and development. Pt. 1: Education, science and innovation]. *Adukatsyja i vykhavannje*, vol. 1, pp. 69–76. (In Russian)
- Yanchuk, V. A. (2013b) Ekokul'turnaya obrazovatel'naya sreda: formirovanie i razvitie. Chast' 2: Ot kul'turnoj k mezhkul'turnoj kompetentnosti [Eco-cultural educational environment: formation and development. Pt. 2: From cultural to intercultural competence]. *Adukatsyja i vykhavannje*, vol. 7, pp. 60–67. (In Russian)
- Yanchuk, V. A. (2016) L. S. Vygotskij i kul'turnyj perevorot v psikhologii [L. S. Vygotsky and cultural earthshaker in psychology]. In: S. L. Bogomaz (ed.). *Psikhologicheskij Vademecum: Vitebshchina L. S. Vygotskogo [Psychological Vademecum: Vitebsk Region of L. S. Vygotsky]*. Vitebsk: Vitebsk State University named after P. M. Masherov Publ., pp. 21–33. (In Russian)
- Yanchuk, V. A. (2017) Sotsiokul'turno-interdeterministskaya dialogicheskaya metateoriya integratsii psikhologicheskogo znaniya [Sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory for the integration of psychological knowledge]. In: D. B. Bogoyavlenskaya (ed.). *Ot istokov k sovremennosti: 130 let Moskovskomu psikhologicheskomu obshchestvu: materialy yubilejnoj konferentsii [From the beginnings to the present: 130 years of the Moscow*

- Psychological Society: Proceedings of the jubilee conference*. Vol. 6. Moscow: Kogito-Tsentr Publ., pp. 297–331. (In Russian)
- Yanchuk, V. A. (2018a) Kul'turno-dialogicheskaya metaperspektiva integratsii psikhologii v usloviyakh neopredelennosti i konstruktivistskogo mnogoobraziya [Cultural-dialogical meta-perspective on the integration of psychology in the face of uncertainty and constructivist diversity]. *Metodologiya i istoriya psikhologii — Methodology and History of Psychology*, vol. 1, pp. 124–154. DOI: 10.7868/S1819265318010089 (In Russian)
- Yanchuk, V. A. (2018b) Kul'turno-dialogicheskij interdeterministskij metapodkhod k analizu psikhologicheskoy fenomenologii: teoretiko-prikladnye vozmozhnosti [Cultural-dialogic interdeterminist metaapproach for psychological phenomenology analysis: Theoretical-applied possibilities]. *Teoretychni doslidzhennia u psykhologii*, vol. IV, pp. 21–82. (In Russian)
- Yanchuk, V. A. (2018c) Epistemologicheskij potentsial konstrukta “kul'turno-dialogicheskij interdeterminizm” [Epistemological potential of the construct “cultural-dialogical interdeterminism”]. In: I. T. Kasavin, T. D. Sokolova, V. A. Lektorskij et al. (eds.). *Istoriya i filosofiya nauki v epokhu peremen [History and philosophy of science in an era of change]*: In 6 vols. Vol. 3. Moscow: Russian Society for History and Philosophy of Science Publ., pp. 70–73. (In Russian)
- Yanchuk, V. A., Sapego, E. I. (2017) Dialogicheskaya interdeterminatsiya v psikhologicheskoy fenomenologii: primer professional'noj deformatsii pedagogov [Dialogical interdetermination in psychological phenomenology of education: An example of teachers' professional deformation]. *Integratsiya obrazovaniya — Integration of Education*, vol. 21, no. 3 (88), pp. 459–476. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-217-221

## Вклад В. Н. Панфёрова в развитие петербургской психологической школы и антропо-психологической теории Б. Г. Ананьева

Н. А. Логинова<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия,  
Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

### Сведения об авторе

Наталья Анатольевна Логинова,  
SPIN-код: 5215-6966, Scopus  
AuthorID: 8668322400, ORCID:  
0000-0002-3460-3497, e-mail:  
[n\\_a\\_loginova@mail.ru](mailto:n_a_loginova@mail.ru)

### Для цитирования:

Логинова, Н. А. (2019) Вклад  
В. Н. Панфёрова в развитие  
петербургской психологической  
школы и антропо-психологической  
теории Б. Г. Ананьева. *Психология  
человека в образовании*, т. 1, № 3,  
с. 217–221. DOI: 10.33910/2686-  
9527-2019-1-3-217-221

**Получена** 25 июня 2019; прошла  
рецензирование 14 августа 2019;  
принята 14 августа 2019.

**Финансирование:** Статья  
подготовлена при поддержке  
РФФИ, грант № 17-06-00484.

**Права:** © Автор (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Петербургская психологическая школа имеет более чем вековую историю. Творчество В. Н. Панфёрова представляет заметное явление современного ее этапа. Основы данной научной школы заложены В. М. Бехтеревым в самом начале XX века. Центральный этап определен многогранным талантом и чрезвычайно плодотворной деятельностью Б. Г. Ананьева. Общим идейным стержнем петербургской психологической школы является антропологизм, следование антропологическому принципу, согласно которому психическое и психологическое содержание личности нельзя понять без изучения всей полисистемы «человек», или «индивидуальность». Антропологизм, сформулированный в виде антропологического принципа, в наибольшей степени реализуется в форме комплексного подхода к изучению психического в конкретных научных исследованиях. Идея комплексного изучения человека и его поведения родилась в уме Бехтерева, воплощена в системе созданных им институций и в его обобщающих трудах по рефлексологии. Подобные исследования продолжались в Институте мозга им. В. М. Бехтерева и после смерти ученого, после его жесткой критики. В 1940–1950-е годы центр петербургской психологической школы переместился в Ленинградский государственный университет (ныне СПбГУ) благодаря Б. Г. Ананьеву и его соратникам. Ананьев организовал здесь сначала отделение (1944 г.), а в 1966 году факультет психологии. Он возродил линию Бехтерева в психологии, создав научно-исследовательские программы, институции и коллективы для осуществления комплексного подхода к изучению человека в целях психологического познания и практики. Антропо-психологическая теория Ананьева получила развитие в методологических трудах В. Н. Панфёрова. Он разработал новые схемы, систематизировал в них современную общую психологию. Эта новая систематизация Панфёрова стала в РГПУ им. А. И. Герцена базовой для подготовки психологов для сферы образования, подготовки в духе антропологизма петербургской психологической школы. Юбилей профессора В. Н. Панфёрова — хороший повод обсудить исследовательский и организационный вклад юбиляра в судьбу этой научной школы.

**Ключевые слова:** петербургская психологическая школа, В. М. Бехтерев, Б. Г. Ананьев, В. Н. Панфёров, Институт мозга, Ленинградский государственный университет, антропологизм, комплексный подход в психологии, вклад петербургских ученых в развитие психологии, история психологии.

# Vladimir Panferov's contribution into the development of the Saint Petersburg psychological school and Boris Ananyev's anthropo-psychological theory

N. A. Loginova✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> St Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

## Author

Natalia A. Loginova,  
SPIN: 5215-6966,  
Scopus AuthorID: 8668322400,  
ORCID: 0000-0002-3460-3497,  
e-mail: [n\\_loginova@mail.ru](mailto:n_loginova@mail.ru)

**For citation:** Loginova, N. A. (2019) Vladimir Panferov's contribution to the development of the Saint Petersburg psychological school and Boris Ananyev's anthropo-psychological theory. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 217–221. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-217-221

**Received** 25 June 2019; reviewed 14 August 2019; accepted 14 August 2019.

**Funding:** This publication was supported by the Russian Foundation for Basic Research, grant no. 17-06-00484.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The Saint Petersburg psychological school was established more than a century ago, and Vladimir Panferov's scientific research represents a noticeable phenomenon in its modern stage of development. The foundations of this scientific school were laid by Vladimir Bekhterev at the very beginning of the twentieth century. The central stage of its development was determined by the versatile talent and extremely productive activity of Boris Ananyev. The general ideological core of the Saint Petersburg psychological school is anthropologism, the adherence to the anthropological principle, according to which an individual's mental and psychological content cannot be assessed without studying the whole "person" or "individuality" polysystem. Anthropologism formulated as an anthropological principle is implemented in the form of an integrated approach to the study of mental content in concrete scientific research. The idea of a comprehensive study of man and his behavior was produced by Bekhterev and embodied in the system of institutions created by him and in his generalising works on reflexology. Similar research continued at the Brain Institute after Bekhterev's death despite a harsh criticism of his works. In the 1940–1950s the core of the Saint Petersburg psychological school moved to the Leningrad State University (now St Petersburg State University) thanks to the efforts made by Boris Ananyev and his colleagues. Here Ananyev organised first a department (1944), and later, in 1966, the Faculty of Psychology. He revived Bekhterev's branch of psychological research, creating research programs, institutions and teams to implement an integrated approach to research in human psychology in order to develop psychological knowledge and practice. Ananyev's anthropo-psychological theory of was further developed in the methodological works of Vladimir Panferov. He designed new schemes that systematised modern general psychology. This new systematisation created by Panferov became the foundation for education psychologists training at Herzen State Pedagogical University of Russia – a training in the spirit of anthropologism established by the Saint Petersburg psychological school. Professor Panferov's anniversary celebrated this year promotes the discussion of his research and his organisational contribution, as well as the future of this scientific school.

**Keywords:** Saint Petersburg school of psychology, Vladimir Bekhterev, Boris Ananiev, Vladimir Panferov, Brain Institute, Leningrad State University, anthropologism, an integrated approach in psychology, the contribution of Saint Petersburg scientists to the development of psychology, history of psychology.

Есть авторы, которые создают свою теорию как бы на пустом месте, полагая несущественным или целиком устаревшим вклад предшественников. По моему мнению, они не могут считаться настоящими учеными. Другие, их большинство, добросовестно возделывают свой участок научной проблематики, накапливают и обобщают добытый эмпирический материал и не притязают на создание собственной теории. Мало тех, кто, опираясь на определенную традицию, проделав трудный путь эмпирических исследований, совершает новый взлет теоретической мысли. Владимир Николаевич

Панфёров из их числа. Его научный путь показателен как образчик становления подлинного представителя петербургской психологической школы *ананьевского* этапа ее развития. И в данном отношении он особенно интересен для меня как историка этой школы и творчества Б. Г. Ананьева.

Понятие научной школы неоднозначно. Применительно к петербургской психологической школе оно употребляется как маркер особой неофициальной научной институции, возникшей в Санкт-Петербурге на рубеже XIX–XX веков. Ее зарождением мы обязаны великому Владимиру

Михайловичу Бехтереву. Вообще говоря, круг его учеников очень обширен и включает врачей, нейробиологов (прибегнем к современной терминологии), педагогов и психологов. Не все из них были во всем согласны с учителем, но несомненно глубокое влияние Бехтерева на научную судьбу каждого из них. Начальный, *бехтеревский*, этап петербургской психологической школы завершился созданием общей и социальной рефлексологии и ее разгромной критикой, последовавшей в методологических дискуссиях, инициированных партийным руководством советского государства в конце 1920-х — начале 1930-х годов (Логинова 2005).

Следующий, центральный этап в истории петербургской психологической школы был определен деятельностью Бориса Герасимовича Ананьева. Он создал научную школу в Ленинградском государственном университете, работая здесь с 1944 года и до самой кончины в 1972 году. Его ученики и последователи трудились и продолжают трудиться в разных учреждениях города, в том числе в РГПУ им. А. И. Герцена, НИИ образования взрослых, других научно-образовательных учреждениях. При этом ядром школы являлся университет, ныне носящий название Санкт-Петербургский.

Утверждая первенство Ананьева в создании его психологической школы, надо хотя бы вкратце указать, что наследие Бехтерева не было забыто и перечеркнуто в Ленинграде. Институт мозга, созданный Бехтеревым в 1918 году, настаивал на своей преемственности с традицией Владимира Михайловича. В качестве объединяющей идеи здесь была принята его идея комплексного изучения человека. На новом методологическом уровне и в связи с новыми задачами развития науки и практики эта идея возродилась после войны, после ликвидации Института мозга (1948 г.) и получила реализацию в двух больших циклах комплексных исследований Б. Г. Ананьева и его коллективов.

Первый цикл о школе как системе и развитии школьников в этой системе развернулся в ленинградском НИИ педагогики АПН РСФСР (позже это НИИ образования взрослых) во времена директорства Ананьева. В середине 1960-х, благодаря огромной и многолетней подготовительной работе Бориса Герасимовича и его соратников, в НИИКСИ и на факультете психологии Ленинградского государственного университета<sup>1</sup> при большом участии психологов

НИИ образования взрослых были выполнены исследования по комплексному изучению взрослого человека-индивидуальности. В этих и многих других исследованиях, а также в учебно-воспитательном процессе на психологическом отделении и с 1966 года на факультете психологии ЛГУ формировалась школа Ананьева как продолжательница лучших традиций петербургской психологической школы со времен Бехтерева. Вся совокупность институций и вся большая работа Ананьева по программированию, осуществлению всех направлений деятельности новой школы выдвинули его на первый план картины научной психологии в Ленинграде и СССР.

Первенство и лидерство Ананьева не оспаривалось другим выдающимся ученым, который работал вместе с ним. Речь идет о Владимире Николаевиче Мясичеве. Он прославился как создатель общепсихологической теории отношений личности и как психоневролог, клинический психолог, директор Психоневрологического института им. В. М. Бехтерева с 1939 по 1961 год. Его взаимоотношения с Ананьевым не были соперничеством, но сотрудничеством и взаимной поддержкой. При этом произошло разделение сфер влияния. В области клинической психологии и психоневрологии главной фигурой был Мясичев. В организации и проведении коллективных комплексных исследований, в формировании круга учеников и последователей, в силе влияния на всех психологов города первенствовал Ананьев. На одном из заседаний кафедры психологии, в трудный период становления психологического отделения в ЛГУ, Владимир Николаевич Мясичев сказал о Борисе Герасимовиче: «...он имеет право на ведущее положение в советской психологии» (Протокол... 1949). Именно он глава петербургской психологической школы нового, центрального ее этапа, и она имеет все основания называться школой Ананьева, а исторический отрезок времени существования этой школы — *ананьевским* этапом.

Владимир Николаевич Панфёров учился у Ананьева и Мясичева, но в своих исследованиях в большей степени продолжил линию первого. Как и у других ананьевцев, у него остались глубокие впечатления от лекций Бориса Герасимовича и личных встреч с ним, о чем он сам не раз писал и говорил в своих выступлениях (Панфёров 2007; 2009а). Главное, от Ананьева он заразился пафосом научного поиска и со студенческих лет погрузился в пучину конкретных исследований сначала по социальной перцепции, затем по психологии

<sup>1</sup> Здесь и далее речь идет о Санкт-Петербургском государственном университете, который во времена Ананьева назывался Ленинградским (до 1991) и обозначался аббревиатурой ЛГУ.

общения и, наконец, по методологии психологии человека. Особенность подхода и глубинное родство Панфёрова с петербургской научной школой выражены в названиях его публикаций и кафедры, которую он создал в РГПУ им. А. И. Герцена, — «психология *человека*». Потому что *антропологизм* — определяющая родовая черта этой школы с более чем столетней историей. Из этой черты следует и особый подход к изучению человека, наиболее адекватный данному объекту, а именно, комплексный (системно-комплексный) (Логинова 2005; 2016). На этом стояли Бехтерев и Ананьев. Это отразилось и в программировании комплексных исследований развития детей (1991–1996) по типу исследований самого Ананьева (Панфёров 2009а), и в методологических размышлениях Владимира Николаевича. Именно методологические работы Панфёрова являются наиболее весомым вкладом в развитие антропологической психологии Ананьева.

Опираясь на теорию Ананьева, Панфёров сделал попытку представить все разделы общей психологии в свете антропологического принципа. Автор хотел таким образом приблизить научно-психологическое знание о человеке к практической педагогике. В книге Панфёрова «Психология человека» содержится описание психической организации человека в связи с телесной организацией (Панфёров 2000; 2009b). Он строит концепцию психической организации по-новому, в разных планах (автор называет их *композициями*) — структурном, генетическом, функциональном, деятельностном, коммуникативном, феноменологическом. Особенностью его подхода является то, что все психические явления рассматриваются как психические образования, интегрирующие психические (натуральные, в терминах Выготского) и психологические (культурные) элементы. Это мотивационные, регуляторные, сенсорно-перцептивные, интеллектуальные, рефлексивные, коммуникативно-речевые, нравственные и некоторые другие образования. Они выстраиваются в иерархическую систему, начиная от соматических свойств, далее к психическим, потом психологическим и, наконец, социальным (Панфёров 2000, 41).

В авторской схеме еще много не прояснено, недостаточно обосновано. После знакомства с текстом остаются вопросы. Например, как соотносится иерархия свойств человека с известными формами целостного человека —

индивид, личность, субъект, индивидуальность? Социальные свойства — одно и то же, что социально-психологические? Требуется разъяснение положение о рефлексивных процессах как источниках психологических свойств (Панфёров 2009b, 50). Часто автор прибегает к понятию «потенциал» — телесный, психический, интеллектуальный, творческий, не вдаваясь в его объяснение. Согласимся, что любая структура в системе «человек» — это потенциал. Но хочется более полного рассмотрения этого важного вопроса, поскольку потенциалы являются «образующей» структуры человека наряду с тенденциями.

В итоге большой методологической работы Панфёров делает общий вывод: «Человекоцентристская парадигма начинает доминировать в науке и общественной жизнедеятельности людей. В науке она вызвана потребностью интегрального синтеза эмпирического знания о природе, человеке и обществе... Человек является главной ценностью общественного бытия. Человекоцентризм обретает черты идеологии жизни современного человека, а в науке превращается в методологию воспроизводства целостного знания о человеке, природе и обществе» (Панфёров 2015, 263).

То, что в свое время сделал Ананьев, становится общепризнанным среди многих российских ученых. Это не может не радовать нас, учеников Бориса Герасимовича. Но есть и горечь, оттого что признание пришло к Ананьеву посмертно, и он не получил широкой известности в мире. Более того, обидно, что о нем не имеют адекватного или вообще никакого представления большинство нынешних студентов и даже людей с дипломами психологов.

Все надо делать своевременно. Писать рецензии на новые монографии, рассказывать больше о людях науки, к коим относится и наш юбиляр, замечать и ценить их вклад, их труд в науке и образовании. Юбилей — подходящий повод для такого высказывания. Но не в юбилейном глянце, а в научном объективном анализе своего творчества — вот в чем особенно нуждается настоящий ученый. Хочется верить, что этот юбилейный выпуск журнала положит начало человекоцентрированным статьям, диссертациям и монографиям, посвященным научно-исследовательскому и педагогическому творчеству нашего уважаемого учителя, соратника и дорогого друга Владимира Николаевича Панфёрова.

## Литература

- Логинова, Н. А. (2005) *Опыт человекознания: история комплексного подхода в психологических школах В. М. Бехтерева и Б. Г. Ананьева*. СПб.: Изд-во СПбГУ, 285 с.
- Логинова, Н. А. (2016) *Антропологическая психология Бориса Ананьева*. М.: Институт психологии РАН, 365 с.
- Панфёров, В. Н. (2000) *Психология человека: Душа и тело. Организм и психика. Функции психики. Структура психики*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 154 с.
- Панфёров, В. Н. (2007) Рефлексия идей Б. Г. Ананьева и их развитие в моем профессиональном сознании. *Психологический журнал*, т. 28, № 5, с. 104–110.
- Панфёров, В. Н. (2009а) Вклад Б. Г. Ананьева в психологическую профессию и науку (к 100-летию со дня рождения). В кн.: В. Н. Панфёров. *Психология человеческих отношений*. СПб.: АНО ИПП, с. 335–342.
- Панфёров, В. Н. (2009б) Психическая организация человека. В кн.: В. Н. Панфёров, А. В. Микляева, П. В. Румянцева. *Основы психологии человека*. СПб.: Речь, с. 12–179.
- Панфёров, В. Н. (2015) Методологические выводы из опыта психологического познания человека. В кн.: В. Н. Панфёров. *Интегральный синтез психологии в науке, образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 133–263.
- Протокол заседания кафедры психологии ЛГУ № 2 от 17 марта 1949 г. Ч. 1. (1949) ЦГА СПб. Ф. 7240. Оп. 14. Ед. хр. 1655.

## References

- Loginova, N. A. (2005) *Opyt chelovekoznaninya: istoriya kompleksnogo podkhoda v psikhologicheskikh shkolakh V. M. Bekhtereva i B. G. Anan'eva* [Experience of human knowledge: The history of an integrated approach in psychological schools of V. M. Bekhterev and B. G. Anan'ev]. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., 285 p. (In Russian)
- Loginova, N. A. (2016) *Antropologicheskaya psikhologiya Borisa Anan'eva* [Anthropological psychology of Boris Anan'ev]. Moscow: Institute of psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 365 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2000) *Psikhologiya cheloveka: Dusha i telo. Organizm i psikhika. Funktsii psikhiki. Struktura psikhiki* [Human psychology. Body and soul. Body and mind. Mental functions. Mental structure]. Saint Petersburg: Mikhajlov V. A. Publ., 154 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2007) Refleksiya idej B. G. Anan'eva i ikh razvitie v moem professional'nom soznanii [Reflection of the ideas of B. G. Anan'ev and their development in my professional mind]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 28, no. 5, pp. 104–110. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2009a) Vklad B. G. Anan'eva v psikhologicheskuyu professiyu i nauku (k 100-letiyu so dnya rozhdeniya) [The contribution of B. G. Anan'ev in the psychological profession and science (on the 100th anniversary of the birth)]. In: V. N. Panferov. *Psikhologiya chelovecheskikh otnoshenij* [Psychology of human relations]. Saint Petersburg: ANO "IPP" Publ., pp. 335–342. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2009b) Psikhicheskaya organizatsiya cheloveka [The mental organization of man]. In: V. N. Panferov, A. V. Miklyaeva, P. V. Rumyantseva. *Osnovy psikhologii cheloveka* [Fundamentals of human psychology]. Saint Petersburg: Rech' Publ., pp. 12–179. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) Metodologicheskie vyvody iz opyta psikhologicheskogo poznaniya cheloveka [Methodological conclusions from the experience of psychological knowledge of man]. In: V. N. Panferov. *Integral'nyj sintez psikhologii v nauke, obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii* [Integral synthesis of psychology in science, education, and social interaction]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 133–263. (In Russian)
- Protokol zasedaniya kafedry psikhologii LGU № 2 ot 17 march 1949 g. [Minutes of the meeting of Psychology Department of Leningrad State University, no. 2, March 17, 1949]. Pt. 1. (1949) *TsGA SPb* [Central State Archive of Saint Petersburg]. Fund 7240. Inventory no. 14. Archival unit 1655. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-222-228

## Становление интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в РГПУ им. А. И. Герцена

А. В. Микляева<sup>1</sup>, С. А. Безгодова<sup>1</sup>, С. В. Васильева<sup>✉1</sup>, Ю. Е. Гусева<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Анастасия Владимировна Микляева, SPIN-код: 9471-8985, Scopus AuthorID: 53984860100, ORCID: [0000-0001-8389-2275](https://orcid.org/0000-0001-8389-2275)

Светлана Александровна Безгодова, SPIN-код: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ORCID: [0000-0001-5425-7838](https://orcid.org/0000-0001-5425-7838)

Светлана Викторовна Васильева, SPIN-код: 9387-8525, ORCID: [0000-0002-6052-3431](https://orcid.org/0000-0002-6052-3431), e-mail: [vasilevasv@herzen.spb.ru](mailto:vasilevasv@herzen.spb.ru)

Юлия Евгеньевна Гусева, SPIN-код: 8072-6320

### Для цитирования:

Микляева, А. В., Безгодова, С. А., Васильева, С. В., Гусева, Ю. Е. (2019) Становление интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в РГПУ им. А. И. Герцена. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 222–228. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-222-228

**Получена** 26 июня 2019; прошла рецензирование 10 июля 2019; принята 12 августа 2019.

**Права:** © Авторы (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье описывается история возникновения и развития интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в РГПУ им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург). Зарождение интегративного подхода непосредственно связано с традициями Ленинградской психологической школы Б. Г. Ананьева. Работы В. Н. Панфёрова заложили основу интегративного подхода в психологии человека и нашли отражение в работах его учеников, последователей и единомышленников. Под руководством В. Н. Панфёрова защищено несколько десятков кандидатских и докторских диссертаций. Научная школа В. Н. Панфёрова зародилась в конце 1980-х годов и, пройдя тридцатилетний путь, сформировалась на данный момент не только как научная школа, но и академическая структура подготовки профессиональных кадров (кафедра практической психологии, психолого-педагогический факультет, институт психологии). В русле интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию создана уникальная система профессиональной подготовки студентов, которая является синтезом естественнонаучной и гуманитарной парадигмы. Реализация интегративного подхода в системе образования позволяет подготовить высококвалифицированные кадры.

Основные теоретические положения интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей, являющиеся результатом многолетних научных исследований В. Н. Панфёрова, отражены в монографии «Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии». Основные идеи интегративного подхода отражены в учебных пособиях: «Психология», «Основы психологии человека», «Введение в профессию: психолог», «Методологические основы и проблемы психологии», «Общая психология. Теоретические основы», «Общая психология. Основные психические явления», «Общепсихологический практикум» и др. В настоящее время продолжается активное развитие интегративного подхода. В. Н. Панфёров разрабатывает методологию интегрального синтеза психологических знаний, концептуализируя социальную перцепцию как механизм познания психологии человека в ее целостности, что открывает новые возможности для психологической науки.

**Ключевые слова:** интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей, психологическая подготовка педагогов, профессиональная подготовка психологов, научная (научно-педагогическая) школа В. Н. Панфёрова.

# The development of the integrative approach to human psychology and social interaction at Herzen State Pedagogical University of Russia

A. V. Miklyaeva<sup>1</sup>, S. A. Bezgodova<sup>1</sup>, S. V. Vasileva<sup>✉1</sup>, Yu. E. Guseva<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Anastasia V. Miklyaeva, SPIN: 9471-8985, Scopus AuthorID: 53984860100, ORCID: 0000-0001-8389-2275

Svetlana A. Bezgodova, SPIN: 6644-6059, Scopus AuthorID: 57128588500, ORCID: 0000-0001-5425-7838

Svetlana V. Vasileva, SPIN: 9387-8525, ORCID: 0000-0002-6052-3431, e-mail: [vasilevasv@herzen.spb.ru](mailto:vasilevasv@herzen.spb.ru)

Yuliya E. Guseva, SPIN: 8072-6320

**For citation:** Miklyaeva, A. V., Bezgodova, S. A., Vasileva, S. V., Guseva, Yu. E. (2019)

The development of the integrative approach to human psychology and social interaction at Herzen State Pedagogical University of Russia. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 222–228. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-222-228

**Received** 26 June 2019; reviewed 10 July 2019; accepted 12 August 2019.

**Copyright:** © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The article is devoted to the emergence and development of the integrative approach to human psychology and social interaction at Herzen State Pedagogical University of Russia, St Petersburg. The origin of the integrative approach is rooted in the traditions of the Leningrad psychological school founded by Boris Ananyev. Research conducted by Vladimir Panferov laid the foundation for the integrative approach to human psychology and was reflected in the works of his students, followers and associates. Under his leadership numerous theses and dissertations were defended. Vladimir Panferov's scientific school emerged in the late 1980s after three decades of gradual development and not only as a school of scientific thought, but also as an academic institution of professional training (the Department of Practical Psychology, the Faculty Psychology and Pedagogy, the Institute of Psychology). In line with the integrative approach to human psychology and social interaction, a unique system of student training based on a synthesis of natural science and the humanitarian paradigm has been created. The implementation of the integrative approach in the education system has allowed the university to train highly qualified specialists.

The main theoretical principles of the integrative approach to human psychology and social interaction, which are the outcomes of Vladimir Panferov's decades-long scientific research, were reflected in the monograph titled "Integrated Synthesis of Human Psychology in Science, Education, and Social Interaction". The main ideas of the integrative approach are reflected in a number of textbooks, i. e. "Psychology", "Fundamentals of Human Psychology", "An Introduction to Profession: A Psychologist", "Methodological Foundations and Problems of Psychology", "General psychology. Theoretical Foundations", "General Psychology. Principal Psychic Phenomena", "General Psychological Practicum", etc. Active development of the integrative approach continues at present: Vladimir Panferov is developing a methodology for the integral synthesis of psychological knowledge, conceptualising social perception as a mechanism for understanding human psychology in its integrity, which opens up new opportunities for psychological science.

**Keywords:** integrative approach to human psychology and social interaction, psychological training for teachers, professional training for psychologists, Vladimir Panferov's scientific (scientific-pedagogical) school.

## Введение

Активное развитие психологической науки в XX веке стало основой для появления большого числа разнообразных психологических теорий и концепций. В связи с этим, начиная с середины XX века, особую актуальность приобретает вопрос о необходимости обобщения накопленных психологических знаний и, как следствие, появляется необходимость в таком научном подходе, который мог бы стать объединяющим для разных подходов к пониманию человека и его психической организации. Появление интегративного подхода к психологии

человека является социальным откликом на проблему эклектичности и разрозненности научного знания в психологической науке (Панфёров, Безгодова, Васильева и др. 2018).

## Результаты и их обсуждение

Интегративный подход к изучению психологии человека и социальному взаимодействию людей появился и активно развивается в РГПУ им. А. И. Герцена в течение последних десятилетий. Истоки подхода лежат в традициях ленинградско-петербургской психологической школы, сложившейся в середине XX века

под руководством Б. Г. Ананьева. Комплексный подход к изучению человека, оформившийся в работах Б. Г. Ананьева (Ананьев 1968; Ананьев 1976), в рамках которого реализуются принципы целостности и мультидисциплинарности в познании психологии человека, получил развитие в работах его ученика В. Н. Панфёрова, автора интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей.

Комплексный подход к изучению человека основывается на идее интеграции методологических подходов различных наук для построения целостной модели психической организации человека в психологии. К концу XX века развитие психологической науки вышло на такой уровень, когда задачи целостного изучения психологии человека могут быть решены ее собственными методологическими средствами. Поиск возможностей синтеза достижений современной психологической науки является одной из задач современной психологии, так как дает возможность построения целостных моделей психической организации человека, что, в свою очередь, крайне важно для решения широкого круга задач теоретической науки и практической деятельности. Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей дает возможность не только обобщить накопленные научные сведения, факты, теории и концепции, но представить их как целостное, единое пространство психологического знания.

В науке интегративный подход решает важные гносеологические задачи, обеспечивая содержательную валидность психологических исследований (Панфёров, Безгодова 2015), то есть релевантность теоретических построений реальным проявлениям психологии человека в его повседневной жизни. Для практической психологии интегративный подход является эффективным инструментом формирования грамотной профессиональной позиции специалистов, занятых в сфере «человек — человек», которая позволяет им видеть за многообразием эмпирических проявлений психической деятельности целостную личность в единстве свойств ее индивидуальности.

Развитие интегративного подхода как эффективного инструмента практической психологии стало основанием для внедрения его в практику подготовки педагогов и практических психологов. Необходимость повышения качества подготовки педагогических кадров послужила исходным пунктом для становления интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в РГПУ

им. А. И. Герцена. Таким образом, внедрение нового подхода стало основой для решения ряда практических задач в профессиональной подготовке специалистов.

В 1987 году, после того как В. Н. Панфёров возглавил кафедру психологии, в психологическую подготовку педагогов было внесено важное дополнение — в программе появился курс «Социальная психология». Благодаря этому, помимо изучения закономерностей развития психической организации человека, будущие педагоги получили возможность увидеть «живую», развивающуюся личность во взаимодействии с миром и другими людьми. В процессе работы по подготовке педагогов сложился основополагающий гносеологический конструкт интегративного подхода — аналитическая модель оснований структуры психики, положенная в основу структурных моделей психики в процессах интериоризации и экстериоризации. Модели структурной организации психики в процессах интериоризации и экстериоризации позволили продемонстрировать диалектическое единство процессов формирования и проявления психического потенциала человека. Модель структурной организации психики оказалась основополагающей для понимания психологической сущности процесса взаимодействия между педагогом и учеником (Панфёров, Терёшкин, Еремеев и др. 1992). Дальнейшие исследования позволили выйти за пределы частной проблематики педагогического взаимодействия «ученик — учитель» и обратиться к изучению социального взаимодействия людей в целом. Данный подход получил широкое признание и в 1999 году был внедрен в государственные стандарты педагогического образования.

Особое значение в становлении интегративного подхода имеет период, связанный с началом подготовки психологов в РГПУ им. А. И. Герцена.

Первый этап профессиональной подготовки психологов в РГПУ им. А. И. Герцена (тогда ЛГПИ им. А. И. Герцена) пришелся на начало 90-х годов XX века. В 1990 году по инициативе В. Н. Панфёрова был осуществлен набор первых студентов, обучавшихся по специальности «Биология» с дополнительной квалификацией «педагог-психолог». Для этого был разработан оригинальный учебный план подготовки практических психологов, который явился практическим приложением внедрения интегративного подхода в образовательную деятельность. В структуру учебного плана наряду с общественными, биологическими и базовыми психологическими дисциплинами вошли курсы, связанные с «технологической» подготовкой специалистов.

Данные курсы давали возможность практическим психологам получить специальную подготовку по широкому спектру актуальных проблем («Психология девиантного поведения», «Основы психологической работы с детскими страхами», «Организация психологической службы», «Психодиагностика», «Психология руководства», «Психологическое консультирование», «Психотерапия», «Нейропсихология и патопсихология» и др.). Разработчиками курсов выступили ведущие практические психологи Санкт-Петербурга (А. И. Захаров, С. Т. Посохова, А. Л. Лихтарников, Р. М. Загайнов, С. Л. Братченко, И. А. Горьковая и др.).

В основу профессиональной подготовки была положена программа учебного курса «Психология человека» (Панфёров, Терёшкин, Еремеев и др. 1992), в которой интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей нашел наиболее полное дидактическое воплощение. Благодаря этому, начиная с первого курса, студенты постигали не разрозненные психологические факты, не отдельные психологические технологии, но получали гносеологический конструкт, позволяющий им интегрировать разнообразные теоретические и практические знания в целостный образ человека. Это оказалось очень важным в связи с экстенсивным ростом объемов психологической литературы различной направленности, который начался в России в тот период и продолжается по сей день. Интегративный подход позволяет психологам легче ориентироваться в информационном потоке и использовать в своей научной и практической деятельности подходы, методы и технологии, релевантные текущим целям и задачам.

Второй этап профессиональной подготовки психологов был связан с открытием в 1991 году кафедры практической психологии на базе дефектологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена. Кафедра была открыта по инициативе В. Н. Панфёрова, который ее и возглавил. Первыми преподавателями кафедры практической психологии стали приглашённые В. Н. Панфёровым сотрудники Герценовского университета и других вузов Санкт-Петербурга, имеющие большой опыт в подготовке студентов-психологов и успешно реализующие себя в практической деятельности в различных сферах прикладной психологии (Н. Н. Обозов, С. Т. Посохова, Е. П. Кораблина, Б. А. Еремеев, А. Ф. Терёшкин, И. Б. Терёшкина, Ю. В. Макаров). Некоторые преподаватели работали психологами в образовательных учреждениях города, что позволило значительно повысить качество практической подготовки

студентов и включиться в процесс создания первых психологических служб. В это время был осуществлён первый набор студентов по специальности «Психология» (60 человек), квалификация «Практический психолог в учреждениях образования, педагог-психолог». Осуществление профессиональной подготовки в рамках самостоятельной специальности оказалось важным этапом в становлении научной школы для последующей популяризации и распространения идей интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей в профессиональном психологическом сообществе.

В 1993 году подготовка по специальности «Психология» была передана открытому при активном участии В. Н. Панфёрова факультету философии человека. Открытие нового факультета было важным шагом на пути дальнейшего развития идеи целостного подхода к познанию человека. Подготовка практических психологов в условиях факультета философии человека успешно реализовывалась, соединяя естественнонаучную и гуманитарную парадигмы. К подготовке психологов были привлечены специалисты в области психологии, а также других областей научного знания: анатомии и физиологии, философии, социологии, лингвистики, культурологии и др.

В 1996–1997 годах на кафедре практической психологии работали уже более сорока специалистов, единомышленников В. Н. Панфёрова, среди которых были известные ученые, опытные преподаватели, а также молодые сотрудники, постигающие азы профессии. Научная школа стремительно росла и развивалась, что позволило организовать первое масштабное исследование, целью которого стало эмпирическое подтверждение гносеологических конструктов, составляющих теоретическую базу интегративного подхода. Под руководством В. Н. Панфёрова было проведено масштабное эмпирическое исследование психического потенциала младших школьников, поддержанное Российским фондом фундаментальных исследований. Результаты этого исследования убедительно верифицировали теоретические конструкты, составляющие основы интегративного подхода (Панфёров, Посохова 1996). В это же время был осуществлен первый выпуск психологов, которые были востребованы прежде всего в образовательных учреждениях в связи с введением ставки психолога. Многие студенты первых выпусков успешно реализовали себя в профессиональной сфере на различных позициях. Среди выпускников немало успешных психологов-консультантов, психологов образовательных учреждений,

преподавателей вузов (в том числе РГПУ им. А. И. Герцена) и колледжей, директоров образовательных учреждений.

В 1997 году ректором Герценовского университета Г. А. Бордовским был подписан приказ о создании психолого-педагогического факультета, деканом которого становится В. В. Семикин. В структуру факультета были включены кафедры, имевшие к этому моменту долгую историю и богатые научные традиции: кафедра педагогики и кафедра возрастной и педагогической психологии. С созданием факультета связано открытие новых кафедр, которые отражали представление В. Н. Панфёрова о структуре и содержании подготовки профессиональных психологических кадров. После 1997 года появились новые кафедры: психологии человека (заведующий кафедрой В. Н. Панфёров), психологической помощи (заведующая кафедрой Е. П. Кораблина), методов психологического познания (заведующий кафедрой В. Х. Манёров), клинической психологии (заведующий кафедрой В. А. Ананьев), организационной психологии (заведующий кафедрой А. А. Грачев). Профессиональная подготовка психологов, осуществляемая новыми кафедрами, строилась в логике интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей, в которой каждая кафедра решала свои собственные научные и образовательные задачи. В связи с этим появились предпосылки для подготовки педагогических кадров высшей квалификации практически по всем научным специальностям направления «19.00.00 — Психологические науки» (Волчек, Газитуллина, Ермакова и др. 1995; Панфёров, Кораблина, Захаров и др. 1996; Панфёров, Реброва, Верещагина и др. 1998).

В парадигме интегративного подхода под руководством В. Н. Панфёрова и его учеников подготовлено и защищено несколько десятков кандидатских и докторских диссертаций. Интегративный подход продемонстрировал свою эвристичность для решения широкого круга теоретических и прикладных задач современной психологии. Его положения отражены в концепции человека как субъекта жизнедеятельности Е. Ю. Коржовой (Коржова 2006), концепции личности как субъекта адаптации С. Т. Посоховой (Посохова 2001), психометрической концепции познания психологической реальности Б. А. Еремеева (Еремеев 1996), социально-психологической концепции межвозрастных отношений А. В. Микляевой (Микляева 2014) и др. В этом же методологическом ключе проведены прикладные научные исследования, посвященные проблематике психологического проектирования организации (А. А. Грачев),

моделирования педагогического взаимодействия (Т. В. Сенько), комплексной медико-психологической профилактики делинквентности подростков (И. А. Горьковая) и др.

Работы В. Н. Панфёрова имеют широкую известность в России и за ее пределами. Итогом многолетней деятельности В. Н. Панфёрова, его коллег и единомышленников стало включение возглавляемой В. Н. Панфёровым научной (научно-педагогической) школы в реестр ведущих научных и научно-педагогических школ Санкт-Петербурга (в соответствии с распоряжением Комитета по науке и высшей школе от 19.11.2012 № 80 «Об утверждении Положения о реестре ведущих научных и научно-педагогических школ Санкт-Петербурга» и решением президиума научно-технического совета при Правительстве Санкт-Петербурга, протокол № 2/13 от 09.12.2013).

## Выводы

На сегодняшний день в институте психологии и на других образовательных площадках РГПУ им. А. И. Герцена по программам, разработанным в русле интегративного подхода, обучаются более 350 студентов (Панфёров, Семенова, Васильева и др. 2003; Акулова, Алексеев 2004; Панфёров 2008). Для методического обеспечения учебного процесса под руководством и при непосредственном участии В. Н. Панфёрова подготовлены и опубликованы многочисленные учебные пособия: «Психология» (2013), «Основы психологии человека» (2009), «Введение в профессию: психолог» (2016, 2017), «Методологические основы и проблемы психологии» (2017), «Общая психология. Теоретические основы» (2016, 2017), «Общая психология. Основные психические явления» (2016, 2017, 2019), «Общепсихологический практикум» (2018) и др. Основные теоретические положения интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей, являющиеся результатом многолетних научных исследований В. Н. Панфёрова, отражены в монографии «Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии», изданной к его 75-летию в 2014 году (Панфёров 2015). Владимир Николаевич продолжает активно работать над созданием методологии интегрального синтеза психологических знаний, концептуализацией социальной перцепции как механизма познания психологии человека в ее целостности, тем самым развивая идеи интегративного подхода и придавая ему новое гносеологическое, методологическое и дидактическое звучание.

## Литература

- Акулова, О. В., Алексеев, А. А. (2004) *Примерные программы дисциплин общепрофессиональной подготовки бакалавра образования (для всех направлений педагогического образования, кроме направления «Педагогика») (Федеральный компонент)*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 80 с.
- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 340 с.
- Ананьев, Б. Г. (1976) О методах современной психологии. В кн.: А. А. Бодалев (ред.). *Психодиагностические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов)*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, с. 13–35.
- Волчек, О. Д., Газитулина, Г. Х., Ермакова, Н. Г. и др. (1995) *Программы подготовки практического психолога для системы образования*. Вып. 2. СПб.: Образование, 66 с.
- Еремеев, Б. А. (1996) *Статистические процедуры при психологическом изучении текста*. СПб.: Образование, 54 с.
- Коржова, Е. Ю. (2006) *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Изд-во РХГА, 382 с.
- Микляева, А. В. (2014) *Психология межвозрастных отношений*. М.: Перо, 159 с.
- Панфёров, В. Н. (ред.). (2008) *Учебно-методические комплексы дисциплин подготовки магистра психологии. Магистерская программа 030 300.68-03 «Социальная психология»*. СПб.: АНО «ИПП ННЭО», 218 с.
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.
- Панфёров, В. Н., Безгодова, С. А. (2015) Методология интегрального синтеза в психологической науке. *Психологический журнал*, т. 36, № 1, с. 20–33.
- Панфёров, В. Н., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2018) Структурная модель психической организации в контексте интегративного подхода к психологии человека. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 30–39.
- Панфёров, В. Н., Кораблина, Е. П., Захаров, А. И. и др. (1996) *Программы учебных дисциплин для подготовки практических психологов высшей квалификации*. СПб.: Образование, 222 с.
- Панфёров, В. Н., Посохова, С. Т. (1996) Психическая организация человека и ее эмпирическая представленность у младших школьников. В кн.: А. И. Захаров, В. Н. Панфёров, Е. П. Кораблина (ред.). *Практическая психология. Методология и методики научных исследований*. СПб.: Образование, с. 22–35.
- Панфёров, В. Н., Реброва, Н. П., Верещагина, Л. А. и др. (1998) *Программы учебных дисциплин для подготовки практических психологов высшей квалификации*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 195 с.
- Панфёров, В. Н., Семенова, З. Ф., Васильева, С. В. и др. (2003) *Теоретические основы психологии человека: программа интегративной учебной дисциплины*. СПб.: АНО «ИПП ННЭО», 75 с.
- Панфёров, В. Н., Терешкин, А. Ф., Еремеев, Б. А. и др. (1992) *Психология человека: программа учебной дисциплины*. СПб.: Образование, 61 с.
- Посохова, С. Т. (2001) *Психология адаптирующейся личности*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 240 с.

## References

- Akulova, O. V., Alekseev, A. A. (2004) *Primernye programmy distsiplin obshcheprofessional'noj podgotovki bakalavra obrazovaniya (dlya vseh napravlenij pedagogicheskogo obrazovaniya, krome napravleniya "Pedagogika") (Federal'nyj komponent) [Exemplary programs of disciplines of general professional preparation of a bachelor of education (for all areas of pedagogical education except the direction of "Pedagogy") (Federal Component)]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 80 p. (In Russian)
- Ananiev, B. G. (1968) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as the object of cognition]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 340 p. (In Russian)
- Ananiev, B. G. (1976) О методakh современной психологии [On the methods of modern psychology]. In: A. A. Bodalev (ed.). *Psikhodiagnosticheskie metody (v kompleksnom longityudnom issledovanii studentov) [Psychodiagnostic methods (in a comprehensive longitudinal study of students)]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., pp. 13–35. (In Russian)
- Eremeev, B. A. (1996) *Statisticheskie protsedury pri psikhologicheskom izuchenii teksta [Statistical procedures for the psychological study of the text]*. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 54 p. (In Russian)
- Korzhova, E. Yu. (2006) *Psikhologiya zhiznennykh orientatsij cheloveka [Psychology of life orientations of a person]*. Saint Petersburg: Russian Christian Human Academy Publ., 382 p. (In Russian)
- Miklyayeva, A. V. (2014) *Psikhologiya mezhvoznostnykh otnoshenij [Psychology of inter-age relationships]*. Moscow: Pero Publ., 159 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (ed.). (2008) *Uchebno-metodicheskie komplekсы distsiplin podgotovki magistra psikhologii. Magisterskaya programma 030 300.68-03 "Sotsial'naya psikhologiya" [Educational and methodical complexes of disciplines for the preparation of a Master of Psychology. Master Program 030 300.68-03 "Social Psychology"]*. Saint Petersburg: АНО "ИПП ННЭО" Publ., 218 p. (In Russian)

- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii* [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A. (2015) Metodologiya integral'nogo sinteza v psikhologicheskoy nauke [The methodology of integral synthesis in psychological science]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 36, no. 1, pp. 20–33. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Vasilyeva, S. V. et al. (2018) Strukturnaya model' psikhicheskoy organizatsii v kontekste integrativnogo podkhoda k psikhologii cheloveka [A structural model of mental organization in the context of an integrative approach to human psychology]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 187, pp. 30–39. (In Russian)
- Panferov, V. N., Korablina, E. P., Zakharov, A. I. et al. (1996) *Programmy uchebnykh distsiplin dlya podgotovki prakticheskikh psikhologov vysshej kvalifikatsii* [Programs of educational disciplines for the preparation of highly qualified practical psychologists]. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 222 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Posokhova, S. T. (1996) Psikhicheskaya organizatsiya cheloveka i ee empiricheskaya predstavlenost' u mladshikh shkol'nikov [The psychic organization of a person and its empirical representation among younger students]. In: A. I. Zakharov, V. N. Panferov, E. P. Korablina (ed.). *Prakticheskaya psikhologiya. Metodologiya i metodiki nauchnykh issledovanij* [Practical psychology. Methodology and research techniques]. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., pp. 22–35. (In Russian)
- Panferov, V. N., Rebrova, N. P., Vereshchagina, L. A. et al. (1998) *Programmy uchebnykh distsiplin dlya podgotovki prakticheskikh psikhologov vysshej kvalifikatsii* [Programs of educational disciplines for the preparation of highly qualified practical psychologists]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 195 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Semenova, Z. F., Vasil'eva, S. V. et al. (2003) *Teoreticheskie osnovy psikhologii cheloveka: programma integrativnoj uchebnoj distsipliny* [Theoretical foundations of human psychology: An integrative academic discipline program]. Saint Petersburg: ANO "IPP NNEO" Publ., 75 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Tereshkin, A. F., Eremeev, B. A. et al. (1992) *Psikhologiya cheloveka: programma uchebnoj distsipliny* [Human psychology: An academic discipline program]. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 61 p. (In Russian)
- Posokhova, S. T. (2001) *Psikhologiya adaptiruyushchejsya lichnosti* [The human phenomenon]. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 240 p. (In Russian)
- Volchek, O. D., Gazitullina, G. Kh., Ermakova, N. G. et al. (1995) *Programmy podgotovki prakticheskogo psikhologa dlya sistemy obrazovaniya* [Training programs for a practical psychologist for the education system]. Vol. 2. Saint Petersburg: Obrazovanie Publ., 66 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-229-239

## Феномены человека как субъекта жизнедеятельности: сквозь призму интегративного подхода

Е. Ю. Коржова<sup>✉1</sup>, А. А. Сбитнева<sup>1</sup>, Е. Н. Туманова<sup>1</sup>, Т. С. Могильникова<sup>1</sup>, В. В. Шевелев<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Елена Юрьевна Коржова,  
SPIN-код: 1851-2702, Scopus  
AuthorID: 6507511374, ORCID:  
0000-0002-1128-1421,  
e-mail: [elenakorjova@ Herzen.spb.ru](mailto:elenakorjova@ Herzen.spb.ru)

Алина Александровна Сбитнева,  
SPIN-код: 4676-9541

Елена Николаевна Туманова, SPIN-  
код: 4676-9541

Татьяна Сергеевна Могильникова,  
SPIN-код: 6137-5868

Владислав Валерьевич Шевелев,  
SPIN-код: 7473-7850

**Для цитирования:** Коржова, Е. Ю.,  
Сбитнева, А. А., Туманова, Е. Н.,  
Могильникова, Т. С., Шевелев, В. В.  
(2019) Феномены человека  
как субъекта жизнедеятельности:  
сквозь призму интегративного  
подхода. *Психология человека  
в образовании*, т. 1, № 3, с. 229–239.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-  
229-239

**Получена** 26 мая 2019; прошла  
рецензирование 10 июля 2019;  
принята 15 июля 2019.

**Права:** © Авторы (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Интегративный подход опирается на богатые научные традиции изучения психологии человека, последовательно реализуемые ленинградской — петербургской школой психологии, в том числе в трудах В. Н. Панфёрова. Интегративный подход широко востребован в современных психологических исследованиях, поскольку позволяет целостно рассмотреть феномены психологии человека, в том числе человека как субъекта жизнедеятельности. Целью статьи явилось обобщение исследований кафедры психологии человека по проблематике человека как субъекта жизнедеятельности, осуществленных в русле интегративного подхода. В качестве задач выступили выделение феноменологии человека как субъекта жизнедеятельности в русле психологии субъекта посредством анализа взаимодействия человека с жизненными ситуациями; подведение итогов деятельности кафедры психологии человека в данном направлении. Психология субъекта является одним из перспективных направлений в русле интегративного подхода и находится в центре внимания многих современных исследователей. Однако в настоящее время актуально рассмотрение не абстрактного субъекта, а меры выраженности субъектных свойств. Такую индивидуальную специфику потенциала субъектности и его проявлений раскрывает психология человека как субъекта жизнедеятельности, демонстрируя богатые возможности интегративного подхода в описании психологических феноменов в бытийном контексте. Жизнедеятельность может быть понята как процесс взаимодействия человека с жизненными ситуациями, где человек выступает в качестве субъекта, а жизненная ситуация — объекта жизнедеятельности, с различной мерой участия человека в создании своей жизни. Выделенные феномены субъект-объектного взаимодействия в процессе жизнедеятельности позволяют описать широкий набор психологических характеристик, их виды и типы, среди которых субъект-объектные ориентации (базовые ориентации жизнедеятельности, потенциал субъектности), внутренняя картина жизнедеятельности (интериоризованная субъектность, субъективное проявление потенциала субъектности), выбор стратегий поведения (экстериоризованная субъектность, объективное проявление потенциала субъектности), объединение субъективного и объективного проявлений потенциала субъектности в поле жизнедеятельности. Представлена также теоретически и эмпирически обоснованная типология субъект-объектных ориентаций. Полученные на протяжении многих лет результаты дают возможность в соединении субъектного, ситуационного и личностного подходов описать личностные феномены, в основе которых лежат характеристики человека как субъекта жизнедеятельности. Созданная В. Н. Панфёровым кафедра психологии человека последовательно реализует интегративный подход к познанию психологии человека, в настоящее время — в рамках направления «Психология жизненного пути: личностные и групповые процессы».

**Ключевые слова:** интегративный подход, человек как субъект жизнедеятельности, интериоризованная субъектность, экстериоризованная субъектность, внутренняя картина жизнедеятельности, выбор стратегий поведения, субъект-объектные ориентации, жизненный путь личности.

# An individual as the subject of vital activity phenomena: A view through the prism of the integrative approach

E. Yu. Korjova<sup>✉1</sup>, A. A. Sbitneva<sup>1</sup>, E. N. Tumanova<sup>1</sup>, T. S. Mogilnikova<sup>1</sup>, V. V. Shevelev<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Elena Yu. Korjova, SPIN: 1851-2702,  
Scopus AuthorID: 6507511374,  
ORCID: 0000-0002-1128-1421,  
e-mail: [elenakorjova@ Herzen.spb.ru](mailto:elenakorjova@ Herzen.spb.ru)

Alina A. Sbitneva, SPIN: 4676-9541

Elena N. Tumanova, SPIN: 4676-9541

Tatyana S. Mogilnikova, SPIN: 6137-5868

Vladislav V. Shevelev, SPIN: 7473-7850

**For citation:** (2019) Korjova, E. Yu., Sbitneva, A. A., Tumanova, E. N., Mogilnikova, T. S., Shevelev, V. V. An individual as the subject of vital activity phenomena: A view through the prism of the integrative approach. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 229–239. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-229-239

**Received** 26 May 2019; reviewed 10 July 2019; accepted 15 July 2019.

**Copyright:** © The Authors (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The integrative approach is based on the rich scientific traditions of human psychology, consistently implemented by the Leningrad — Saint Petersburg school of psychology, including the works by Vladimir Panferov. The integrative approach is widely used in contemporary psychological research, as it suggests a holistic view of the human psychology phenomena, including that of an individual as the subject of the life course. At present the authors suggest that it is important to consider not an abstract subject, but the measure to which the subject properties manifest themselves. Such individual specificity of subject potential and its manifestations is revealed by the psychology of an individual as the subject of life activity, demonstrating the ample opportunities to apply the integrative approach to the description of psychological phenomena in the existential context. Life activity can be perceived as the process of human interaction with the circumstances of life, where an individual acts as the subject, and the life situation is the object of life, and with a different measure of an individual's participation in the creation of their own life. The subject-object interaction in the process of life can define a wide range of psychological characteristics, their features and types: subject-object orientations (basic orientation of life, and subject potential), the internal picture of life (interiorized subjectness, subjective manifestation of subject potential), the choice of behavior strategies (exteriorized subjectness, objective manifestation of subject potential), the connection between subjective and objective manifestations of a subject's potential in life. The authors also present a theoretically and empirically based typology of subject-object orientations. The research results obtained over many years make it possible to describe individual phenomena in connection of subjective, situational and personal approaches based on the characteristics of an individual as the subject of life. The Department of Human Psychology organised by Vladimir Panferov has consistently implemented the integrative approach in the study of human psychology, currently in the area of "Life-course Psychology: individual and group processes".

**Keywords:** integrative approach, an individual as the subject of vital activity, interiorized subjectivity, exteriorized subjectivity, internal picture of life activity, choice of behavior strategies, subject-object orientations, individual life course.

## Введение

Интегративный подход опирается на богатые научные традиции изучения психологии человека, последовательно реализуемые ленинградской — петербургской школой психологии на протяжении последних десятилетий. Итоги семи всероссийских научно-практических конференций «Интегративный подход к психологии человека и межличностному взаимодействию» подведены в изданных материалах конференций и в коллективной монографии, где представлены возможности интегративного подхода в психологическом познании человека — как концептуальные основы интегративного подхода, так и его применение в решении актуаль-

ных проблем общей психологии, психологии личности и социальной психологии. Интегративный подход востребован современными психологическими исследованиями, поскольку позволяет целостно рассмотреть феномены психологии человека. Как показывает В. Н. Панфёров, проблема целостного воспроизводства психологии человека как психологической реальности в научно-исследовательской деятельности и синтезе знаний о человеке является ключевой проблемой психологического познания. В психологической науке интегральный синтез направлен на разработку целостного конструкта психической организации человека и поиск объектных оснований межпредметного и междисциплинарного синтеза знаний разных

наук о человеке (Панфёров 2015; Панфёров, Знаков, Коржова и др. 2017).

Целью статьи явилось обобщение исследований кафедры психологии человека по проблематике человека как субъекта жизнедеятельности, осуществленных в русле интегративного подхода. В качестве задач выступили выделение феноменологии человека как субъекта жизнедеятельности в русле психологии субъекта посредством анализа взаимодействия человека с жизненными ситуациями; подведение итогов деятельности кафедры психологии человека в данном направлении.

### Человек как субъект жизнедеятельности

Субъектность является сложным и многогранным явлением. Психология субъектности рассматривалась разными авторами с выделением тех или иных акцентов проблемы, что детально проанализировано нами ранее (Коржова 2006). Субъектность может рассматриваться как высшая системная целостность всех качеств (Брушлинский 1996), свойство самодетерминации бытия человека в мире (Петровский 1996), интенция противостояния объекту (Татенко 1995), целостная характеристика активности человека (Осницкий 1996), содержательно-действенная характеристика активности, в которой подчеркивается интенциональность субъекта (Глуханюк 2001). В психологии субъекта речь идет о самом широком контексте созидания человеком своей истории: быть субъектом означает «инициировать и осуществлять изначально практическую деятельность, общение, познание, созерцание и другие виды специфически человеческой активности, творчество и нравственность» (Брушлинский 1991, 3). Тем не менее, как указывает один из известных авторов, работающих в субъектной парадигме, отраженность человека как субъекта в пространстве витальности до недавнего времени совершенно не была разработана в эмпирическом плане (Петровский 1996).

Психология субъекта — одно из перспективных направлений в русле интегративного подхода. Д. А. Леонтьев, рассматривая статус понятия «субъект» по отношению к ключевым психологическим категориям, предлагает сосредоточиться на проблеме актуальной субъектности, ее изменениях во времени, с учетом меры активного влияния на внешние и внутренние процессы (Леонтьев 2010). Действительно, в реальной практике актуально рассмотрение не абстрактного субъекта, а меры выраженности

субъектных свойств. Психология человека как субъекта жизнедеятельности раскрывает богатые возможности интегративного подхода в описании психологических феноменов в бытийном контексте.

Субъектность сегодня понимается как интегративное образование, состоящее в осознанном и деятельном отношении к себе и к миру, а также в стремлении к его преобразованию, которое формируется под влиянием субъективных и объективных факторов окружающей среды (Волкова, Гришина 2015; Коржова, Волкова, Рудыхина, Туманова 2018; Панфёров 2000; Поссель 2000; Павлова, Сергиенко 2015). В большинстве работ в качестве ключевых характеристик субъектности отмечаются отношение к себе как к активному деятелю, свобода выбора и ответственность, способность рефлексии и целеполагания, осознание своей уникальности, преобразующая активность. Это предполагает детальное рассмотрение потенциала субъектности как возможности человека взаимодействовать с жизненной ситуацией определенным, индивидуально-специфическим образом. Б. Г. Ананьев под потенциалом понимал развитие человека как личности и как субъекта деятельности, а также взаимосвязанные симптомокомплексы свойств различных уровней организации человека (Ананьев 1969). В таком понимании потенциал человека всесторонне изучается в созданной Ананьевым научной школе, получая продолжение в школе Панфёрова. Качественным выражением психического потенциала субъекта предметно-практической деятельности, социального взаимодействия и других проявлений его активности является психология человека. В качестве интегральных компонентов внешних форм ее проявления представлены психологические качества, в которых фиксируются действия, поведение и деятельность человека, тем самым раскрывается функциональная связь субъекта, взаимодействующего с миром вещей, людей и самим собой. Субъектность проистекает из присущих человеку возможностей к произвольным действиям, поступкам, поведению и деятельности (Панфёров 2015). Одной из интересных попыток, хотя и не подкрепленных эмпирическими доказательствами, определить жизненные проявления субъектности является работа, в которой выделены два основных вида преобразующей активности: направленная на создание нового и на уничтожение прежнего (соответственно, творческая и разрушающая) (Дружинин 1999).

Полагаем, что потенциал субъектности можно глубоко понять лишь при учете многообразия

связей человека с жизненными ситуациями, непосредственно связывающими его с миром, в котором он существует. Человек как субъект жизнедеятельности — это ее активный участник, «творец своей жизни». Сама жизнедеятельность при этом может быть понята как процесс взаимодействия человека с жизненными ситуациями. Этот процесс может происходить по-разному в зависимости от психологических особенностей и жизненного опыта, от объективных обстоятельств жизнедеятельности. До тех пор, пока ситуация естественна для человека, он составляет с ней единое целое. Но если ситуация воспринимается как жизненная проблема, то есть определенное противоречие, человек стремится (осознанно или неосознанно) его разрешить, тем самым противопоставляя себя жизненной ситуации. При таком субъективном выделении жизненной ситуации она становится объектом жизнедеятельности человека, который выступает в качестве ее субъекта. Это означает, что, только когда жизненная ситуация воспринимается человеком в качестве противоречивой, проблемной, конфликтной, возможно анализировать взаимодействие человека и жизненной ситуации в процессе жизнедеятельности как субъект-объектное, выделяя в нем отдельные феномены.

Воспринимая жизненную ситуацию как проблемную, человек стремится разрешить ее противоречие. Закономерности освоения человеком проблемной ситуации (на примере проблемных ситуаций воспитателя детского сада) (Красная, Панфёров 1991) можно применить и к проблемным ситуациям жизнедеятельности в целом, выделив следующие этапы решения проблемы при рассмотрении жизненной ситуации как объекта:

- восприятие противоречия как стратегической задачи;
- поиск причин противоречия;
- определение частных задач (тактических);
- нахождение способа решения.

Найденный способ решения проблемы реализуется в качестве выбора стратегии поведения. Это особый поведенческий синдром, характеризующийся актуализацией адаптивных механизмов психической саморегуляции (Коржова 2006). В зависимости от ключевой роли того или иного уровня жизнедеятельности стратегии поведения подразделяются нами на соматически ориентированные, ориентированные на внутренний мир и ориентированные на внешний мир. Внутри каждого вида стратегии есть своя классификация. Поскольку категория субъекта жизнедеятельности характеризует функциони-

рование человека во времени, на протяжении всей жизни, а категории жизненной ситуации — пространственное функционирование, то субъект-объектное как пространственно-временное взаимодействие составляет особый феномен. Поле жизнедеятельности и обуславливает прежде всего специфику проявления внутреннего мира. В каждой точке жизнедеятельности его поле характеризуется текущим паттерном субъект-объектного взаимодействия, объединяющим противоположные качества и человека, и жизненной ситуации.

Кроме паттерна настоящего, в поле жизнедеятельности представлены все предшествующие паттерны субъект-объектных взаимодействий, многообразный опыт предшествующей жизни. Понятие «поле» в психологии разрабатывалось достаточно подробно в школе К. Левина, основателя направления ситуационных исследований. Под полем понималось при этом так называемое жизненное пространство, включающее человека и окружающую среду, психологически для него значимую (Левин 2000). Согласно гомеостатической концепции Левина, предполагалось, что человеком движет стремление достичь равновесия с окружающей средой. Можно полагать, что это не единственное стремление человека, находящегося в жизненной ситуации, по крайней мере, ему могут быть противопоставлены стремления к нарушению равновесия со средой, то есть творческие. Сам ход развития может быть представлен как постоянная смена субъект-объектных паттернов, сопровождающихся изменениями субъектных особенностей и особенностей жизненной ситуации (Коржова 2006).

Ананьев рассматривал динамику становления субъекта трех основных деятельностей как баланса, взаимовлияния интериоризации (перехода внешних действий во внутренние) и экстериоризации (перехода внутренних действий во внешние) (Ананьев 1967). Значимым для нас является характеристика реализации субъектности, данная Панфёровым: «Субъектная активность человека проявляется в произвольности его действий, поступков, поведения, деятельности, а также в субъективности психических образов и личного отношения к миру вещей и людей, к самому себе» (Панфёров 2000, 10). Первый названный ряд проявлений субъектной активности можно отнести к «объективным», обращенным к объективному, внешнему миру, а второй — к «субъективным», обращенным к субъективному, внутреннему миру. Соответственно, нами выделены две формы реализации потенциала субъектности при «контакте»

человека с жизненной ситуацией на основе субъект-объектных ориентаций: субъективная и объективная. Субъективная форма представляет интериоризованную субъектность, тогда как объективная — экстериоризованную субъектность. Это «созерцание» и «деяние» — в описании форм человеческого бытия С. А. Рубинштейном (Рубинштейн 1997).

Субъективную сторону реализации субъектного потенциала человека можно достаточно полно охарактеризовать с помощью понятия «внутренняя картина жизнедеятельности». В отечественной психологии известны термины «субъективная картина жизненного пути», «картина жизни», а также «внутренняя картина болезни», «внутренняя картина здоровья», «внутренняя картина жизненного пути». Очевидно, термин «внутренняя картина жизнедеятельности» более приемлем, если ставить задачу изучения отношения человека к своему бытию на разных его уровнях. Понятия «внутренняя картина жизненного пути», «субъективная картина жизненного пути» предполагают акцент на жизненных событиях как социальных изменениях.

В процессе контакта человека с жизненной ситуацией происходит ее субъективная «переработка», приводящая к изменению не только «сиюминутного субъекта», но и всего целостного образа бытия. Это динамичная психологическая характеристика, взгляд «изнутри» на свою жизнь, некий «внутренний срез» жизнедеятельности. Формирование целостного образа бытия происходит на разных уровнях психической организации — ощущения, восприятия, эмоционального переживания, оценки жизненных событий и отношения к ним. В этом процессе участвуют разные уровни жизнедеятельности — соматический, психологический, социальный.

Экстериоризованная субъектность представляет собой такое освоение жизненных ситуаций, при котором происходит выбор поведенческих стратегий. Обращение к особенностям экстериоризованной субъектности позволяет понять, как именно осуществляется процесс взаимодействия с жизненной ситуацией, а также как можно рассмотреть процесс жизнедеятельности в виде последовательности таких взаимодействий.

Отметим также, что на основе приведенных выше теоретических рассуждений предложен обширный психологический инструментарий диагностики как интериоризованной, так и экстериоризованной субъектности.

Субъект-объектные ориентации в жизненных ситуациях описывают особенности связи внутреннего мира и мира внешнего, заключающей-

ся в «построении» собственного бытия как субъектной включенности в обстоятельства жизнедеятельности. Это базовые жизненные ориентации человека относительно жизненных ситуаций, в которых протекает его бытие. Отметим также, что В. А. Петровский рассмотрел понятие субъект-объектных ориентаций, или ориентированности, в связи с изучением познавательной деятельности, понимая под ним специфическое отношение, реализующееся на протяжении этой деятельности. «Объектная» ориентация, или «О»-ориентация, имеет место при направленности субъекта на внешний к нему объект, тогда как «субъектная» ориентация, или «S»-ориентация, характеризуется направленностью субъекта на самого себя (Петровский 2015). Ю. А. Поссель используется понятие «субъектная позиция» как совокупность свойств личности, которая способствует экстериоризации субъектного потенциала (Поссель 2000). Рассматриваются два варианта субъектной позиции в социальной направленности: латентная (подчиненность, консерватизм, конформизм, экстернатальность) и реализующаяся (доминантность, радикализм, нонконформизм, интернатальность).

## Исследования кафедры психологии человека

Научные исследования кафедры психологии человека всегда отличала преимущество по отношению к классическим подходам петербургской психологической школы. В РГПУ в рамках направления «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей» психолого-педагогического факультета (ныне институт психологии) проводились исследования прежде всего кафедры психологии человека, которая была создана по инициативе профессора В. Н. Панфёрова в 1991 году первоначально как кафедра практической психологии. Научно-исследовательская работа кафедры в настоящее время в рамках темы «Психология жизненного пути: личностные и групповые процессы» дает возможность развивать интегративный подход к психологическим исследованиям в соответствии с разными уровнями человеческого бытия.

Выше нами были отмечены два основных типа субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях: субъектная и объектная. Соответственно, процесс жизнедеятельности как цепочка субъект-объектных взаимодействий выглядит по-разному. У «человека внешнего» при объектной ориентации жизнедеятельность детерминирована преимущественно внешними

ситуациями как ее объектами. Попадая в разные жизненные ситуации, человек вынужден изменяться, развиваться уже внутренне. У «человека внутреннего» выражена творческая инициатива в подходе к ситуациям. Так субъект-объектные ориентации накладывают отпечаток на процесс жизнедеятельности (Коржова 2006).

В дальнейшем была предложена модель субъект-объектных ориентаций в жизненных ситуациях, эмпирически проверенная при разработке опросника жизненных ориентаций. В одномерной типологии, подтверждаемой гомогенностью окончательного варианта опросника, представлены субъектная и объектная ориентации (по степени субъектной включенности в жизненные ситуации). Двухмерная типология образуется на пересечении двух ортогональных вторичных факторов «транситуационное творчество» и «транситуационный локус контроля»: «преобразователь», «гармонизатор», «пользователь», «потребитель».

На основе концепции психологии человека как субъекта жизнедеятельности был разработан подход к психологии жизненного пути личности на стыке субъектного, ситуационного и личностного подходов. Это предоставляет возможность выработки нового взгляда на личность как центральный психологический феномен, поскольку субъектные свойства лежат в основе личностных. С помощью биографического метода выявлены закономерности гармонии и дисгармонии жизненного пути, его инвариантные и вариативные характеристики. Транситуационные (то есть проявляющиеся «через ситуации») феномены проанализированы и на уровне личности, что позволило выделить иерархию моделей личности в теориях, реальной жизни и художественной литературе, дополнив и расширив психологическую типологию, в основе которой лежит тот или иной угол зрения на мир (Коржова 2006; 2016с).

Отметим ряд исследований сотрудников кафедры психологии человека. Так, был реализован транситуационный подход к психологии ответственности, и в результате было показано, что ответственность является неоднородным образованием и включает стабильный внутриличностный компонент, описываемый в терминах локализации контроля как экстернальность и интернальность, и пластичный ситуационный компонент. В то время как интернальность является особенностью личности, находящейся в ситуации повседневных жизненных трудностей, ситуационная ответственность актуализируется у субъектов, переживающих особую жизненную ситуацию (Семенова 2006). Изучены

когнитивно-стилевые особенности субъекта познания, а именно особенности проявления когнитивной дифференцированности межличностного познания в зависимости от типа субъект-объектной ориентации респондентов. Выявлены индивидуальные стратегии определения отношения к людям, в разной степени характерные для представителей различных типов субъект-объектных ориентаций (Сбитнева 2009). Показано, что субъект-объектные ориентации являются базовыми компонентами эпистемологических стилей как относительно устойчивых психологических характеристик познавательной сферы, проявляющихся в предпочтительных способах познавательной активности и особенностях отношения личности к объектам и явлениям окружающего мира. Помимо субъект-объектных ориентаций, эпистемологические стили включают в себя ценностные ориентации и индивидуально-типологические характеристики (Коржова, Рудыхина 2013). Особый класс жизненных ситуаций — кризисные ситуации жизни — рассмотрен в русле возможностей их активного преодоления субъектом в подростковом возрасте (Туманова 2003).

Под руководством Е. Ю. Коржовой успешно защищены 16 диссертаций на соискание ученой степени кандидата психологических наук, в которых получили развитие идеи психологии человека как субъекта жизнедеятельности. Проиллюстрируем это некоторыми данными:

1. Субъект-объектные ориентации. Изучена ценностно-смысловая сфера представителей разных типов субъект-объектных ориентаций в ситуациях жизненного выбора (Мальгина 2015). Субъект-объектные ориентации представлены как базовая часть эпистемологических стилей (Рудыхина 2013).

2. Внутренняя картина жизнедеятельности. В развитие понятия внутренней картины жизнедеятельности проанализирован феномен исторической памяти личности (Трегубенко 2012). Особенности переживания повседневных и переломных жизненных ситуаций рассмотрены в связи с типами структур «социального атома» (Протасенко 2015). Разработан и психометрически обоснован проективный биографический методический комплекс «Моя жизнь» (Султанова 2007).

3. Стратегии поведения в жизненных ситуациях. Роль субъект-объектных ориентаций в организации поведения на протяжении жизненного пути была изучена в исследовании О. Н. Николаенко (Николаенко 2006), в котором самоконтроль личности, стремящейся сознательно организовать свою жизнь, проанализирован

как процесс согласования образов реально существующего и желаемого. Рассмотрены копинг-стратегии и защитные механизмы представителей разных типов субъект-объектных ориентаций (Жолобов 2013).

Труды сотрудников кафедры психологии человека в настоящее время получили обобщение как в теоретическом плане, так и в плане оригинальных методических разработок.

Теоретические разработки кафедры отражены в коллективной монографии (Коржова 2016а). Жизненный путь, представленный как личностно-ситуационное взаимодействие, проанализирован в современных исследованиях кафедры как многоуровневое психологическое образование. При анализе духовного измерения жизненного пути показано, что смысл жизни является высшей целью в иерархии целей системы ориентации человека и требует от него решения экзистенциальных проблем (Е. К. Веселова). Это многоплановый процесс интеграции личности, имеющий разноуровневую структуру (М. Я. Дворецкая). Выбор жизненных ориентаций (эго- и тео-ориентаций) предопределяет течение жизненного пути. С этих позиций охарактеризованы предложенные ранее психологические типы личности (Е. Ю. Коржова). Социальное измерение жизненного пути представлено в контексте проблемы зрелости / инфантилизма личности в современных условиях социализации молодежи (С. А. Безгодова, А. В. Микляева). Ситуация литературной социализации современных подростков в семье и школе определяется как процесс усвоения и воспроизводства ценностей и культурных норм через чтение и книгу (Г. В. Семенова). На уровне индивидуального измерения жизненного пути показано, что каждый из типов субъект-объектных ориентаций имеет неповторимость профиля индивидуально-типологических особенностей, отражающих специфику структуры психологического типа (О. В. Рудыхина).

Современные методические разработки сотрудников кафедры также отражены в итоговой публикации (Коржова 2016б). В методической области накоплен многолетний опыт в качестве серии авторских оригинальных психодиагностических методик, направленных на анализ феноменов личностно-ситуационного взаимодействия: внутренней картины жизненного пути, стратегий поведения в жизненных ситуациях, направленности личности (жизненных ориентаций) и жизненного пути в целом (Е. Ю. Коржова). В рамках психологической диагностики внутренней картины жизненного пути разработаны авторские методики анализа субъектив-

ного восприятия событийной наполненности жизни: многопоколенная семейная генограмма как метод исследования жизненных ситуаций в истории семьи (С. А. Векилова), методика «Историческое воспоминание» (И. А. Трегубенко) и методика «Отношение к значимой жизненной ситуации» (Е. Ю. Коржова, А. В. Бердникова). Поведенческий аспект взаимодействия с жизненными ситуациями представлен рядом проективных методик, направленных на диагностику психологических особенностей принятия морального решения (Е. К. Веселова), в том числе в инновационных ситуациях (В. А. Артемьева, Е. К. Веселова), а также оригинальным опросником «Нормы мужского поведения» (И. С. Клецина, Е. В. Иоффе). Все эти методики созданы в русле «знакового» подхода, согласно которому, в отличие от непосредственного, на основе изучения характеристик поведения делается вывод о личностных характеристиках, проявляющихся в поведении. В психологической диагностике феноменов направленности личности представлена методика «Эталон жизнедеятельности» М. Я. Дворецкой и схема анализа честолюбия личности О. В. Барсуковой, которая много лет работала на кафедре. Наконец, представлен ряд методических разработок, предлагающих целостный анализ жизненного пути или жизненной ситуации, понимаемой в пролонгированном ее значении: проективный рисунок «Моя жизнь» (С. А. Безгодова, А. В. Микляева, С. М. Яцышин), метафорические ассоциативные карты (Г. В. Семенова), интервью для исследования жизненного пути пожилых людей (В. В. Лемиш), методика исследования отношения к музыке в спектре отношений к жизни — вариант незаконченных предложений (С. В. Васильева). Среди методов психологического воздействия представлен опыт оказания психологической помощи подросткам в ситуационной парадигме (Е. Н. Туманова), рассмотрены возможности биографического метода в формировании личности современной молодежи (Е. Ю. Коржова, Н. С. Радевская, А. В. Радевский).

## Выводы

Таким образом, интегративный подход остается актуальным для современных психологических исследований, позволяя найти новые пути к изучению субъектности в контексте жизнедеятельности человека, дифференцированно рассмотреть феномены субъектности в соответствии с субъективной и объективной сторонами реализации субъектного потенциала, а также в их единстве, и далее исследовать

каждый из этих феноменов в отдельности вплоть до выявления их структуры и типологии. В настоящее время на кафедре психологии человека проблематика жизненного пути личности развивает тематику психологии человека как субъекта жизнедеятельности, которая освещается многопланово и в проблемном ключе, как теоретически, так и эмпирически. Обращение

к данной проблематике позволяет рассмотреть многообразие феноменов психологии человека и взаимодействия людей в целостном и многогранном процессе человеческой жизни, во всей ее противоречивости и полноте, интегрируя разнородные и разрозненные знания. Это определяет и перспективы дальнейших исследований.

## Литература

- Абульханова, К. А. (2014) Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности. *Психологический журнал*, т. 35, № 2, с. 5–18.
- Ананьев, Б. Г. (1967) Психологическая структура человека как субъекта. *Человек и общество*, вып. 2, с. 235–249.
- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 339 с.
- Брушлинский, А. В. (1991) Проблема субъекта в психологической науке (статья первая). *Психологический журнал*, т. 12, № 6, с. 3–11.
- Брушлинский, А. В. (1996) *Субъект: мышление, учение, воображение: избранные психологические труды*. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 387 с.
- Волкова, Е. Н., Гришина, А. В. (2015) Структура субъектности младших подростков с разным уровнем игровой компьютерной зависимости. *Психологический журнал*, т. 36, № 2, с. 20–31.
- Глуханюк, Н. С. (2000) *Психология профессионализации педагога*. Екатеринбург: Изд-во УГППУ, 219 с.
- Дружинин, В. Н. (2000) *Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии*. М.: Per Se; СПб.: ИМАТОН, 135 с.
- Жолобов, Е. В. (2013) *Механизмы психологической защиты и стратегии совладания у представителей различных типов субъект-объектных ориентаций личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 184 с.
- Коржова, Е. Ю. (2006) *Психология жизненных ориентаций человека*. СПб.: Изд-во РХГА, 382 с.
- Коржова, Е. Ю. (ред.). (2016а) *Интегративная психология жизненного пути*. СПб.: Фирма «Стикс», 232 с.
- Коржова, Е. Ю. (сост.). (2016б) *Практикум по психологии жизненных ситуаций*. СПб.: Фирма «Стикс», 266 с.
- Коржова, Е. Ю. (2016с) *Путеводитель по жизненным ориентациям: личность и ее жизненный путь в художественной литературе*. 3-е изд. СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 468 с.
- Коржова, Е. Ю., Волкова, Е. Н., Рудыхина, О. В., Туманова, Е. Н. (2018) Психология человека как субъекта жизнедеятельности и жизненного пути личности: основные итоги исследований. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 40–50.
- Коржова, Е. Ю., Рудыхина, О. В. (2013) Понятие «эпистемологический стиль» и его психологическое содержание. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*, т. 5, № 2, с. 57–66.
- Красная, Е. В., Панфёров, В. Н. (1991) Психологический анализ проблемных ситуаций, возникающих в работе воспитателя детского сада. *Вопросы психологии*, № 4, с. 59–65.
- Левин, К. (2000) *Теория поля в социальных науках*. СПб.: Речь; Сенсор, 364 с.
- Леонтьев, Д. А. (2010) Что дает психологии понятие субъекта: субъектность как измерение личности. *Эпистемология и философия науки*, т. 25, № 3, с. 135–153.
- Мальгина, А. В. (2015) *Смысложизненные ориентации в разных жизненных ситуациях у молодежи. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 161 с.
- Мухаметзянова, Ф. Г., Шабельников, В. К., Осмина, Е. В. и др. (2016) *Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах*. Казань: Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 252 с.
- Николаенко, О. Н. (2006) *Стратегия самоконтроля личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 200 с.
- Осницкий, А. К. (1996) Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*, № 1, с. 5–19.
- Павлова, Н. С., Сергиенко, Е. А. (2016) Субъектная и личностная регуляция поведения как проявление индивидуальности человека. *Психологический журнал*, т. 37, № 2, с. 43–56.
- Панфёров, В. Н. (2000) *Психология человека*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 154 с.
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.

- Панфёров, В. Н., Знаков, В. В., Коржова, Е. Ю. и др. (2017) *Интегративный подход к познанию психологии человека*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 296 с.
- Петровский, В. А. (1996) *Личность в психологии: Парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону: Феникс, 512 с.
- Петровский, В. А. (2015) «Субъектность» в пространстве культуры и наяву. *Мир психологии*, № 3 (83), с. 14–38.
- Поссель, Ю. А. (2000) *Субъектная индетерминированность социальной направленности личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 142 с.
- Протасенко, Л. Ю. (2015) *Типы структур «социального атома» и особенности переживания повседневных и переломных жизненных ситуаций. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 195 с.
- Рубинштейн, С. Л. (1997) *Человек и мир*. М.: Наука, 189 с.
- Рудыхина, О. В. (2013) *Структура и индивидуально-психологические характеристики эпистемологических стилей. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 269 с.
- Сбитнева, А. А. (2009) Когнитивная дифференцированность как характеристика межличностного познания представителей различных типов субъект-объектных ориентаций. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 105, с. 198–204.
- Семенова, Г. В. (2006) *Проявление ответственности личности в контексте жизненных ситуаций. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 231 с.
- Султанова, З. В. (2007) *Проективный подход в биографическом исследовании личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 295 с.
- Трегубенко, И. А. (2012) *Историческая память в контексте субъективной картины жизненного пути личности. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. СПб., РГПУ им. А. И. Герцена, 219 с.
- Туманова, Е. Н. (2003) Кризисные ситуации жизни и особенности их развития в подростковом возрасте. В кн.: Р. М. Шамионов (ред.). *Вопросы социальной психологии личности*. Вып. 4. Саратов: Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, с. 86–95.

## References

- Abulkhanova, K. A. (2014) Metodologicheskij printsip sub'ekta: issledovanie zhiznennogo puti lichnosti [Methodological principle of a subject: Study of person's life course]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 35, no. 2, pp. 5–18. (In Russian)
- Ananiev, B. G. (1967) Psikhologicheskaya struktura cheloveka kak sub'ekta [Psychological structure of a person as a subject]. *Chelovek i obshchestvo*, vol. 2, pp. 235–249. (In Russian)
- Ananiev, B. G. (1969) *Chelovek kak predmet poznaniya [Human as a subject of cognition]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 329 p. (In Russian)
- Brushlinsky, A. V. (1991) Problema sub'ekta v psikhologicheskoy nauke (stat'ya pervaya) [The problem of the subject in psychological science (article one)]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 12, no. 6, pp. 3–11. (In Russian)
- Brushlinsky, A. V. (1996) *Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie: izbrannye psikhologicheskie trudy [Subject: Thinking, training, imagination: Selected psychological papers]*. Moscow: Institut prakticheskoy psikhologii Publ.; Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 387 p. (In Russian)
- Glukhanyuk, N. C. (2000) *Psikhologiya professionalizatsii pedagoga [Psychology of teacher professionalization]*. Ekaterinburg: Ural State Vocational Pedagogical University Publ., 219 p. (In Russian)
- Druzhinin, V. N. (2000) *Varianty zhizni: ocherki ekzistentsial'noj psikhologii [Variants of life: Essays on existential psychology]*. Moscow: Per Se Publ.; Saint Petersburg: IMATON Publ., 135 p. (In Russian)
- Zholobov, E. V. (2013) *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity i strategii sovladaniya u predstavitelej razlichnykh tipov sub'ekt-ob'ektnykh orientatsij lichnosti [Mechanisms of psychological protection and coping strategies of representatives of different types of subject-object orientations of personality]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 184 p. (In Russian)
- Korjova, E. Yu. (2006) *Psikhologiya zhiznennykh orientatsij cheloveka [Psychology of human life orientations]*. Saint Petersburg: Russian Christian Human Academy Publ., 382 p. (In Russian)
- Korjova, E. Yu. (ed.). (2016a) *Integrativnaya psikhologiya zhiznennogo puti [Integrative psychology of life course]*. Saint Petersburg: Firma "Stiks" Publ., 232 p. (In Russian)
- Korjova, E. Yu. (comp.) (2016b) *Praktikum po psikhologii zhiznennykh situatsij [Workshop on the psychology of life situations]*. Saint Petersburg: Firma "Stiks" Publ., 266 p. (In Russian)
- Korjova, E. Yu. (2016c) *Putevoditel' po zhiznennym orientatsiyam: lichnost' i ee zhiznennyj put' v khudozhestvennoj literature [Guide to life orientations: Personality and life course in literature]*. 3<sup>rd</sup> ed. Saint Petersburg: Obshchestvo pamyati igumenii Taisii Publ., 468 p. (In Russian)

- Korjova, E. Yu., Volkova, E. N., Rudyhina, O. V., Tumanova, E. N. (2018) Psikhologiya cheloveka kak sub'ekta zhiznedejatel'nosti i zhiznennogo puti lichnosti: osnovnye itogi issledovanij [The psychology of a person as a subject of life activity and personality life span: Main research results]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, no. 187, pp. 40–50. (In Russian)
- Korjova, E. Yu., Rudyhina, O. V. (2013) Ponyatie “epistemologicheskij stil” i ego psikhologicheskoe sodержanie [The concept “epistemological style” and its psychological contents]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina — Vestnik of Pushkin Leningrad State University*, vol. 5, no. 2, pp. 57–66. (In Russian)
- Krasnaya, E. V., Panferov, V. N. (1991) Psikhologicheskij analiz problemnykh situatsij, vznikayushchikh v rabote vospitatel'ya detskogo sada [Psychological analysis of problematic situations arising in the work of a kindergarten teacher]. *Voprosy psichologii*, no. 4, pp. 59–65. (In Russian)
- Lewin, K. (2000) *Teoriya polya v sotsial'nykh naukakh [Field theory in social sciences]*. Saint Petersburg: Rech' Publ.; Sensor Publ., 368 p. (In Russian)
- Leont'ev, D. A. (2010) Chto daet psichologii ponyatie sub'ekta: sub'ektnost' kak izmerenie lichnosti [What gives psychology the concept of subject: Subjectness as a dimension of personality]. *Epistemologiya i filosofiya nauki — Epistemology & Philosophy of Science*, vol. 25, no. 3, pp. 135–153. (In Russian)
- Malgina, A. V. (2015) *Smyslozhiznennyye orientatsii v raznykh zhiznennykh situatsiyakh u molodezhi [Life sense orientations in different life situations among young people]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 161 p. (In Russian)
- Mukhametzyanova, F. G., Shabel'nikov, V. K., Osmina, E. V. et al. (2016) *Razmyshleniya i predstavleniya o fenomene sub'ektnosti v razlichnykh obrazovatel'nykh prostranstvakh [Reflections and ideas about the phenomenon of subjectivness in various educational spaces]*. Kazan: University of Management “TISBI” Publ., 252 p. (In Russian)
- Nikolaenko, O. N. (2006) *Strategiya samokontrolya lichnosti [The strategy of self-monitoring personality]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 200 p. (In Russian)
- Osnitsky, A. K. (1996) Problemy issledovaniya sub'ektnoj aktivnosti [Problems of research of subject activity]. *Voprosy psichologii*, no. 1, pp. 5–19. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2000) *Psikhologiya cheloveka [Human psychology]*. Saint Petersburg: V. A. Mihajlov Publ., 154 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psichologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, education, social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Znakov, V. V., Korzhova, E. Yu. et al. (2017) *Integrativnyj podkhod k poznaniyu psichologii cheloveka [Integrative approach to the human psychology cognition]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 296 p. (In Russian)
- Pavlova, N. S., Sergienko, E. A. (2016) Sub'ektnaya i lichnostnaya regulyatsiya povedeniya kak proyavlenie individual'nosti cheloveka [Subject and personal regulation of behavior as a manifestation of man's individuality]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 37, no. 2, pp. 43–56. (In Russian)
- Petrovsky, V. A. (1996) *Lichnost' v psichologii: Paradigma sub'ektnosti [Personality in psychology: The paradigm of subjectness]*. Rostov-on-Don: Feniks Publ., 512 p. (In Russian)
- Petrovsky, V. A. (2015) “Sub'ektnost” v prostranstve kul'tury i nayavu [“Subjectivness” in space of culture and reality]. *Mir psichologii*, no. 3 (83), pp. 14–38. (In Russian)
- Possel', Yu. A. (2000) *Sub'ektnaya indeterminirovannost' sotsial'noj napravlenosti lichnosti [Subjective indeterminacy of social orientation of personality]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 142 p. (In Russian)
- Protasenko, L. Y. *Tipy struktur “sotsial'nogo atoma” i osobennosti perezhivaniya povsednevnykh i perelomnykh zhiznennykh situatsij [Structure types “social atom” and experiences of the everyday and critical situations]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 195 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. *Chelovek i mir [Human and the world]*. Moscow: Nauka Publ., 189 p. (In Russian)
- Rudyhina, O. V. (2013) *Struktura i individual'no-psikhologicheskie kharakteristiki epistemologicheskikh stilej [Structure and individual psychological characteristics of epistemological styles]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 269 p. (In Russian)
- Sbitneva, A. A. (2009) Kognitivnaya differentsirovannost' kak kharakteristika mezhlichnostnogo poznaniya predstavitelej razlichnykh tipov sub'ekt-ob'ektnykh orientatsij [Cognitive differentiation as a characteristic of interpersonal cognition of subject-object orientations different types representatives]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Science*, no. 105, pp. 198–204. (In Russian)
- Semenova, G. V. (2006) *Proyavlenie otvetstvennosti lichnosti v kontekste zhiznennykh situatsij [Manifestation of personal responsibility in the context of life situations]*. PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 231 p. (In Russian)

- Sultanova, Z. V. (2007) *Proektivnyj podkhod v biograficheskom issledovanii lichnosti [Projective approach in biographical research of personality]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 295 p. (In Russian)
- Tregubenko, I. A. (2012) *Istoricheskaya pamyat' v kontekste sub'ektivnoj kartiny zhiznennogo puti lichnosti [Historical memory in the context of subjective picture of personality life]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Herzen State Pedagogical University of Russia, 219 p. (In Russian)
- Tumanova, E. N. (2003) *Krizisnye situatsii zhizni i osobennosti ikh razvitiya v podrostkovom vozraste [Crisis situations of life and peculiarities of their development in adolescence]*. In: R. M. Shamionov (ed.). *Voprosy social'noj psikhologii lichnosti [Questions of personality social psychology]*. Vol. 4. Saratov: Saratov State University, pp. 86–95. (In Russian)
- Volkova, E. N., Grishina, A. V. (2015) *Struktura sub'ektnosti mladshikh podrostkov s raznym urovnem igrovoj komp'yuternoj zavisimosti [Structure of subjectivity of junior adolescents with different levels of computer addiction]*. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 36, no. 2, pp. 20–31. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248

## Интегративный подход и принципы психологии развития человека

В. А. Аверин<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,  
194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

**Аннотация.** Традиции ленинградской — петербургской психологической школы, опирающейся на принципы комплексного подхода к изучению человека, сформулированные Б. Г. Ананьевым, активно развиваются доктором психологических наук, профессором, почетным профессором Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена Владимиром Николаевичем Панфёровым. В. Н. Панфёров сформулировал основные положения интегративного подхода к психологии человека и социальному взаимодействию людей и разработал принципы методологии интегрального синтеза, позволяющие приблизиться к целостной репрезентации психологии человека. Вместе с тем представляется, что не менее важной задачей является разработка методологических принципов, объясняющих закономерности развития психического потенциала человека в его целостности. Это особенно востребовано в условиях «полипарадигмальности» методологических принципов современной психологии, открытости системы методологических принципов дальнейшему развитию и совершенствованию. На основе проведенных ранее теоретических и эмпирических исследований нами был сформулирован ряд общесистемных объяснительных принципов психического развития человека (принцип устойчивого динамического неравновесия, принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению, принцип дифференциации — интеграции, принцип цельности), которые позволяют охарактеризовать источники и условия развития человека, а также его структурные и функциональные критерии. Принцип устойчивого динамического неравновесия раскрывает причины развития системы. Принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению (наследственности — изменчивости) понимается как предпосылка анализа условий развития системы. Принцип дифференциации — интеграции представляет собой критерий развития структуры. Принцип цельности выступает как критерий развития функций системы. На основании перечисленных принципов нами описан феномен взаимодействия направленности личности и индивидуального стиля деятельности в структуре индивидуальности, понимаемой как центральный, системообразующий фактор развития человека. Утверждается, что описанные принципы могут быть применены для объяснения широкого спектра проявлений психического потенциала, эффектов его развития и проявления в социальном взаимодействии. В совокупности предложенные принципы могут рассматриваться как развитие идей Б. Г. Ананьева и их последовательное применение к проблематике психологии развития.

### Сведения об авторе

Вячеслав Афанасьевич Аверин,  
SPIN-код: 4314-8177, e-mail:  
[waverin@yandex.ru](mailto:waverin@yandex.ru)

**Для цитирования:** Аверин, В. А. (2019) Интегративный подход и принципы психологии развития человека. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 240–248. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248

**Получена** 27 июня 2019; прошла рецензирование 14 августа 2019; принята 14 августа 2019.

**Права:** © Автор (2019).  
Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Ключевые слова:** психология развития, принцип устойчивого динамического неравновесия, принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению, принцип дифференциации — интеграции, принцип цельности.

# The integrative approach and the principles of human development psychology

V. A. Averin✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Saint Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

**Abstract.** The traditions of the Leningrad — Saint Petersburg psychological school, based on the principles of the integrative approach to the study of human psychology, formulated by Boris Ananiev, are currently being further developed by Vladimir N. Panferov, Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, and Professor Emeritus of Herzen State Pedagogical University of Russia. Vladimir Panferov formulated the main provisions of the integrative approach to human psychology and social interaction and developed the methodological principles of integral synthesis, allowing researchers to approach the holistic representation of human psychology. At the same time, it seems that an equally important task is the development of methodological principles that will explain the patterns of an individual's mental potential development in its integrity. This is particularly in demand due to the existing "polyparadigmism" of the methodological principles in modern psychology, the openness of the methodological principles system to further development and improvement. On the basis of previously conducted theoretical and empirical studies, we formulated a number of system-wide explanatory principles of human mental development (the principle of stable dynamic imbalance, the principle of interaction between the tendencies towards preservation and change, the principle of differentiation — integration, the principle of wholeness), which allow us to characterise the sources and conditions of human development, as well as its structural and functional criteria. The principle of sustainable dynamic disequilibrium reveals the reasons for the development of the system. The principle of the interaction between the tendencies towards preservation and change (heredity — variability) is defined as a prerequisite for the analysis of the conditions necessary for the system's development. The principle of differentiation — integration is a criterion for the development of a structure. The principle of integrity serves as a criterion for the development of system functions. On the basis of these principles, we described the phenomenon of interaction between the orientation of the individual, and the individual style of activity in the structure of individuality, considered as the central, system-forming factor of the development of an individual. We suggest that the principles described above can be employed to explain a wide range of manifestations of intellectual potential, the effects of its development and manifestation in social interaction. In their integrity, the proposed principles can be considered as a further development of Boris Ananyev's ideas and their consistent application to the problems of developmental psychology.

## Author

Vyacheslav A. Averin, SPIN: 4314-8177, e-mail: [waverin@yandex.ru](mailto:waverin@yandex.ru)

**For citation:** Averin, V. A. (2019) The integrative approach and the principles of human development psychology. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 240–248. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-240-248

**Received** 27 June 2019; reviewed 14 August 2019; accepted 14 August 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Keywords:** developmental psychology, the principle of sustainable dynamic disequilibrium, the principle of interaction between the tendencies towards preservation and change, the principle of differentiation — integration, the principle of wholeness.

По мнению А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского, объяснительные принципы наряду с саморефлексией психологической науки, ее ключевыми проблемами и собственно психологическим познанием составляют предмет теоретической психологии (Петровский, Ярошевский 1998). На современном этапе отмечается усиление тенденции научной психологии к интеграции разнообразных эмпирических фактов в единую систему, которая способствовала бы решению задачи целостной репрезен-

тации психологии человека в единстве ее компонентов и взаимосвязей.

Одним из таких решений является интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей, предложенный Владимиром Николаевичем Панфёровым и воплотившийся в принципах методологии интегрального синтеза (Панфёров, Безгодова 2015). Многогранность феномена психологии человека диктует необходимость использования теоретико-методологических положений разных

научно-психологических парадигм, ни одна из которых по отдельности не позволяет дать исчерпывающее представление о предмете психологии. Как отмечают В. Н. Панфёров и С. А. Безгодова, «логика исследования в данном методологическом ключе идет именно от глубины понимания предмета исследования, степени репрезентации в нем различных компонентов психической организации, особенностей ее проявления в различных формах объективации, которые в конечном итоге послужат эмпирическими фактами реальной психологии человека» (Панфёров, Безгодова 2015, 31).

Необходимо отметить, что, наряду с выделенными В. Н. Панфёровым проблемами методологии интегрального синтеза, одной из важнейших являются объяснительные принципы процесса развития *человека*, поиск, формулирование, а главное, применение которых необходимы при проведении «прикладных исследований психической организации человека как субъекта трудовой и образовательной деятельности» (Панфёров 2017, 13). С нашей точки зрения, понять психическую организацию человека как целостное и системное образование, в контексте динамики ее становления и функционирования можно благодаря всестороннему анализу понятия «развитие».

И. Гёте отмечал:

Иль вот: живой предмет желая изучить,  
Чтоб ясное о нем познание получить,  
Ученый прежде душу изгоняет,  
Затем предмет на части расчленяет  
И видит их, да жаль: духовная их связь  
Тем временем исчезла, унеслась!

(«Фауст», пер. Н. А. Холодковского)

Функцию этой жизненной связи, отмеченной И. Гёте, выполняет именно развитие, в силу чего понимание сущности развития и его движущих сил представляется ключевым для понимания становления психической организации человека.

Современная психология насыщена разнообразными концептуальными подходами, в рамках каждого из которых предлагается собственная трактовка процесса психического развития. Так, А. А. Митькин включает в их число теорию созревания А. Гезелла, этологические теории К. Лоренца, Н. Тинбергена и Дж. Боулби, психолого-педагогическую теорию М. Монтессори, ортогенетическую теорию Т. Вернера, условно-рефлекторные теории И. П. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скиннера, теорию социального научения А. Бандуры, психоаналитическую теорию З. Фрейда, теории когнитивного развития Ж. Пиаже и Л. Колберга, теорию аутизма Б. Беттельгейма, теорию развития детского опыта Э. Шехтеля,

экологическую теорию Дж. Гибсона, теорию лингвистического развития Н. Хомского, теорию подросткового периода К. Юнга, модифицированные современные варианты деятельностного подхода А. Н. Леонтьева — А. Р. Лурии, а также теорию поэтапного формирования умственной деятельности П. Я. Гальперина (Митькин 1997). Такая пестрая картина, с одной стороны, является отражением методологического кризиса, в котором находится современная психология, но с другой стороны, иллюстрирует значимость и актуальность проблемы развития, ее ключевую роль для понимания сущности психической организации человека, ее структуры и механизмов становления.

А. Г. Асмолов указывает на то, что, анализируя разнообразные взгляды на процессы психического развития, можно обнаружить не только определенные сходства лежащих в их основе методологических позиций, но и выделить определенные *принципы* развития (Асмолов 1996). Выделение принципов развития представляет собой крайне важный шаг на пути рационального объяснения сущности психики и механизмов ее становления. В процессе анализа динамики фило- и онтогенетического развития психики решаются разнообразные исследовательские вопросы, связанные с определением источников становления психики, механизмов ее функционирования, критериев уровня ее сформированности и конкретных показателей, в которых они находят свое выражение. Как справедливо замечают А. В. Петровский и М. Г. Ярошевский, «эти вопросы постоянно задавались не только из одной общечеловеческой любознательности, но под повседневным диктатом практики — социальной, медицинской, педагогической» (Петровский, Ярошевский 1998, 35).

Дальнейшие рассуждения необходимо предварить краткой характеристикой термина «принцип». Советский энциклопедический словарь определяет *принцип* (от лат. *principium* — начало, основа) как основное исходное положение какой-либо теории, учения, мировоззрения (Советский энциклопедический словарь 1983). Иными словами, под принципом понимают способ объяснения наблюдаемых фактов. Объяснительные принципы, которые используются в научном познании, являются логическими конструкциями, которые сохраняют инвариантность в условиях непрерывного изменения содержания научного знания (Петровский, Ярошевский 1998). По мнению Е. А. Сергиенко, объяснительные принципы — «это основополагающие положения, предпосылки или концепции, применение которых позволяет содержательно

описывать предполагаемые свойства и характеристики объекта исследования и на основании общенаучного метода строить процедуры для получения эмпирического материала, его обобщения и интерпретации» (Сергиенко 2012, 1).

Сегодня в рамках так называемого постнеклассического этапа развития психологии получила признание «полипарадигмальность» методологических принципов, что означает открытость системы этих принципов (Юревич 2005). Открытость системы методологических принципов предполагает не только введение новых принципов, но и их обоснование. В настоящее время в отечественной психологии разные авторы выделяют и обосновывают различные принципы психологии развития (Петровский, Ярошевский 1998; Асмолов 1996; Корнилова, Смирнов 2012; Сергиенко 2012). Нам представляется, что признание открытости системы методологических принципов позволяет обосновать некоторые из них, которые бы отвечали на кажущиеся довольно простыми, но в реальности очень сложные вопросы, определяющие современное состояние и перспективы психологии развития как важнейшей отрасли психологической науки.

Ключевой вопрос, стоящий перед любой наукой, может быть сформулирован следующим образом: «Какова причина возникновения изучаемого явления или процесса?». Экстраполируя этот вопрос на проблематику психологии развития, можно предложить следующую формулировку: «Что является причиной развития вообще и в том числе психического развития?». Любой ответ на этот вопрос, предлагаемый в той или иной парадигме научно-психологического знания, тут же порождает новые вопросы, в частности: «Каковы механизмы движения (развития)?», «В каких условиях эти механизмы могут функционировать?». Помимо этого, существенное внимание традиционно уделяется оценке достигаемых результатов развития, выражающихся в уровне развития, что порождает следующий вопрос: «Каковы критерии оценки результирующих эффектов процесса самодвижения, развития?». Применительно к проблеме развития психики такая оценка предполагает поиск критериев как для оценки уровня развития отдельных структурных элементов психики, так и их функций, а также уровня функционирования психики в целом.

С нашей точки зрения, в качестве ответов на эти вопросы могут рассматриваться следующие общесистемные объяснительные принципы психического развития человека (Аверин 2015): 1) принцип устойчивого динамического неравновесия; 2) принцип взаимодействия тен-

денций к сохранению и изменению (наследственности — изменчивости); 3) принцип дифференциации — интеграции; 4) принцип цельности.

Принцип устойчивого динамического неравновесия содержит в себе ответ на первый из сформулированных выше вопросов, обращющийся к проблеме источников развития, и объясняет причины развития, в том числе и психического. Исходным моментом любого развития является противоречивый характер индивидуальных особенностей и форм активности.

Предпосылкой для формулировки принципа устойчивого динамического неравновесия служит «принцип устойчивого неравновесия живых систем», возникший в 1935 году в работах биолога Э. Бауэра, который отмечал, что именно неравновесное состояние живой системы является залогом ее высокой работоспособности: «...и только живые системы никогда не бывают в равновесии и используют за счет своей свободной энергии постоянно работу против равновесия» (Бауэр 1935, 32). Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов в этой связи отмечают, что «именно противоречивость отношений является фактором, запускающим развитие... Без неустойчивости нет развития. Только системы, далекие от равновесия, системы в состояниях неустойчивости способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Устойчивость и равновесность — это тупики эволюции. Неустойчивость означает развитие, развитие происходит через неустойчивость, через бифуркации, через случайность» (Князева, Курдюмов 1994, 13–14).

Подтверждения решающего значения динамического неравновесия как источника развития можно найти и в других отраслях научного знания. Так, с нашей точки зрения, выражением этого принципа в психофизиологии является феномен доминанты, описанный А. А. Ухтомским, который отмечает, что «доминанта создается односторонним накапливанием возбуждения в определенной группе центров, как бы за счет работы других центров. Это — как бы принципиальное нарушение равновесия между центрами» (Ухтомский 1950, 199). Этот принцип созвучен и сформулированным психологами идеям асимметрии как одной из характеристик человека, наиболее ярко представленным в концепции билатерального контура регулирования Б. Г. Ананьева. Согласно этой концепции, билатеральный контур, субстратом которого являются большие полушария головного мозга, дополняет «вертикальный» контур регулирования, сочетая «управление информационными потоками таким образом, что в каждый отдельный момент каждая из гемисфер

головного мозга выполняет по отношению к другой то информационную, то энергетическую функцию» (Ананьев 1968, 274). По мнению Б. Г. Ананьева, по мере созревания регуляторных возможностей и накопления жизненного опыта роль билатерального регулирования усиливается, проявляясь в нарастающих сенсомоторных и речедвигательных асимметриях (Ананьев 1968).

Принцип взаимодействия тенденций к сохранению и изменению опирается на трактовку наследственности и изменчивости как диалектически связанных друг с другом тенденций развития. Взаимодействие наследственности и изменчивости понимается нами как условие развития живых систем. Наследственность, то есть генотип, передающий информацию из поколения в поколение без искажений, выполняет функцию тенденции к сохранению, в то время как задачи тенденции к изменению решает изменчивость, определяемая приспособлением биологического вида к среде обитания. Историческая изменчивость системы в целом, как отмечал И. И. Шмальгаузен, определяется индивидуальной изменчивостью и является универсальной закономерностью развития любых систем (Шмальгаузен 1983).

Анализируя взаимодействие тенденций к сохранению и изменению, можно отметить, что эволюционная завершенность человека довольно относительна. Несмотря на то что генотип биологического вида *Homo sapiens*, сформировавшись около 40 тысяч лет назад, не претерпел с тех пор существенных изменений, полное прекращение биологической, а тем более психической организации человека констатировать преждевременно. Ярким подтверждением этого являются актуальные и сегодня тенденции эволюционного развития человека, описанные Л. А. Рудкевичем, — акселерация, ретардация и ювенилизация (Рудкевич 2001). Локус тенденции эволюционной изменчивости особенно ярко проявляется сегодня в сфере развития психических функций, интенсивное развитие которых, результирующее в крайне быстрых (по историческим меркам) трансформациях психической организации человека, по мнению Тейяра де Шардена, компенсирует незначительность морфологических изменений (Тейяр де Шарден 1965).

Обобщая, можно отметить, что *наследственность, фиксируя результаты активной адаптации человека к изменяющейся окружающей среде*, обеспечивает выживание человечества как биологического вида благодаря сохранению генотипа, в то время как *изменчивость* позволяет человеку приобретать новые психические

свойства, лежащие в основе продуктивных видов активности, связанных с изменением окружающей среды в соответствии с собственными задачами, потребностями и возможностями. Адаптационные механизмы индивида, выражающие тенденцию к его сохранению, обеспечивают предсказуемость, прогнозируемость его поведения. Изменчивость, проявляющаяся в появлении новых психических качеств, лежит в основе разнообразия путей развития человека, в том числе в разнообразии его поведения.

Следующий принцип (принцип дифференциации — интеграции) рассматривается нами как критерий развития структуры системы. В силу своей универсальности этот принцип применим к развитию любой системы, характеризуя данный процесс как непрерывное движение от «состояния относительной глобальности <...> к состояниям большей дифференцированности, артикулированности и иерархической интеграции. ...Развитие — это всегда постепенно возрастающая дифференциация, иерархическая интеграция и централизация внутри генетического целого» (Чуприкова 1997). Прямое или косвенное признание данной точки зрения на ход развития можно встретить в работах многих авторитетных ученых, в числе которых И. М. Сеченов, Э. Гибсон, Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и др. Л. С. Выготский, в частности, иллюстрируя действие данного принципа в контексте анализа проблемы становления высших психических функций, отмечал: «...на место единой и притом простой функции практического интеллекта <...> в процессе развития появляется сложная по составу, множественная, сплетенная из различных функций форма поведения. В процессе психического развития ребенка <...> происходит не только внутреннее переустройство и совершенствование отдельных функций, но коренным образом изменяются межфункциональные связи и отношения. В результате возникают новые психологические системы, объединяющие в сложном сотрудничестве ряд отдельных элементарных функций. Эти психологические системы, эти единства высшего порядка, заступающие место гомогенных, единичных, элементарных функций, мы условно называем высшими психическими функциями» (Выготский 1984, 81).

Дифференциация как процесс расчленения общей структуры на элементы, каждый из которых обладает специфическими, присущими именно ему функциями, неразрывно связана с интеграцией, в ходе которой образуются новые системные связи, расширяющие адаптационные возможности системы. Именно

по характеристикам структурных элементов и взаимосвязей между ними осуществляется оценка уровня развития (или организации) системы. Так, по мнению Н. И. Чуприковой, основаниями для оценки системы являются количество входящих в нее разнородных элементов, степень их разнообразия, степень их иерархизированности и, наконец, количество и разнообразие «горизонтальных» (между элементами внутри каждого уровня) и «вертикальных» (между элементами разных уровней) связей (Чуприкова 1997). Применительно к проблемному полю психологии развития этот принцип реализован, в частности, в ортогенетической концепции Х. Вернера, выделившего в качестве показателей, позволяющих оценить уровень психического развития, синкретичность — дискретность (характеризует степень дифференцированности психической структуры), диффузность — расчлененность (характеризует степень гетерогенности психической структуры, выражающуюся в самостоятельности функционирования ее отдельных элементов), неопределенность — определенность (характеризует степень отличимости элементов системы друг от друга), ригидность — подвижность (характеризует степень разнообразия поведения системы) и лабильность — стабильность (характеризует степень внутренней устойчивости системы). Характеристика системы, обозначенная первой в каждой паре, имеет отношение к низшим уровням развития системы, второй — к высоким уровням (Чуприкова 1997, 74).

Еще один принцип, анонсированный нами выше, — принцип цельности, который мы рас-

сматриваем в качестве критерия развития функции. В данном случае речь идет не об уровне развития структуры, «ответственным» за который является принцип дифференциации — интеграции, а о характеристике функционального развития системы, выражающейся в единстве целей и средств их достижения, обеспеченной повторяемостью, соподчиненностью, соразмерностью и уравновешенностью структурных элементов целого (Аверин 1997). Детерминантами успешности функционирования системы являются согласованность и когерентность взаимодействия ее элементов между собой, степень их связности, которые и определяют в совокупности уровень ее функционального развития.

Предпосылки принципа цельности как критерия функционального развития системы можно найти в работах Б. Г. Ананьева, согласно концепции которого различные уровни организации человека — индивидуальный, личностный, субъектный — интегрируются индивидуальностью человека, определяющей «глубину» личности и субъекта деятельности» (Ананьев 1968, 328–329). Трактовка индивидуальности, предложенная Б. Г. Ананьевым, предполагает, что она не является набором отдельных, не связанных друг с другом индивидуальных различий на том или иной уровне организации человека, но выражает степень их единства, выступающую ключевой предпосылкой для максимально полного развития и реализации человеком своего потенциала.

На рисунке 1 представлена схема общей структуры человека (по Б. Г. Ананьеву), взятая нами из учебника по психологии, подготовленного

**Свойства субъекта** — совокупность деятельностей и меры их продуктивности.  
**Основная форма развития** — история производственной деятельности человека, история формирования его профессиональной деятельности.  
**Результат развития** — трудоспособность и умственная зрелость.

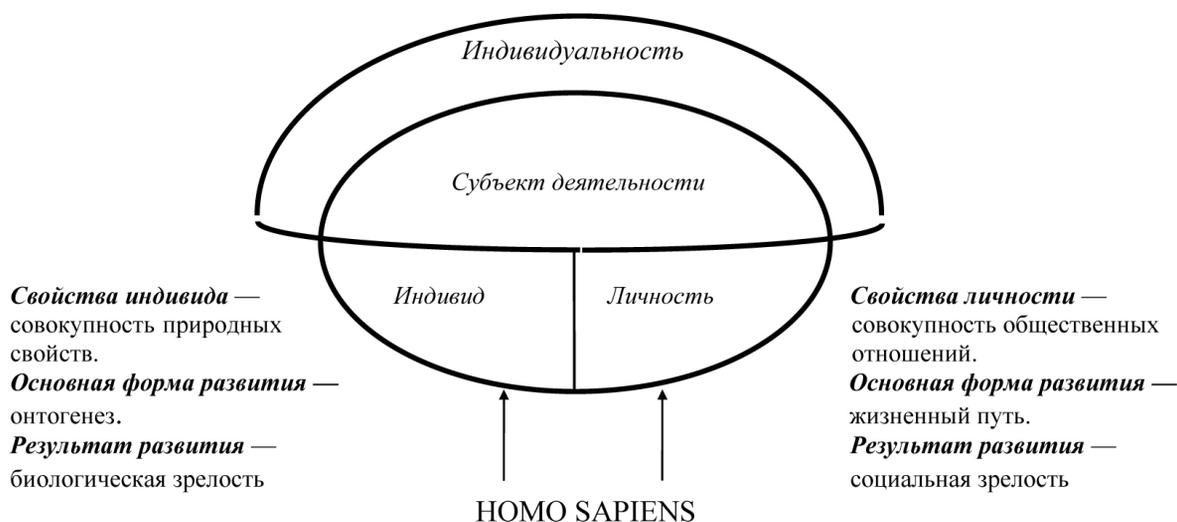


Рис. 1. Схема общей структуры человека (Крылов 2004)

его учениками — сотрудниками факультета психологии СПбГУ. На наш взгляд, она наглядно иллюстрирует его основные теоретические положения.

Для того чтобы полнее охарактеризовать роль индивидуальности в обеспечении цельности человека, необходимо выделить системообразующие факторы для каждого уровня организации человека, в отношении которых индивидуальность выступает связующим вектором. С нашей точки зрения, системообразующим фактором в структуре личности (согласно концепции Б. Г. Ананьева, включающей в себя и параметры индивида) является направленность личности, в которой находит отражение ее отношение к целям деятельности. Б. Г. Ананьев в этой связи отмечает, что направленность представляет собой «центр духовного развития личности, включающий ценностные ориентации, жизненную направленность, мотивацию поведения, систему отношений, взаимопроникновение смысла и значения, динамику установки, нравственную позицию личности» (Ананьев 1999, 75). В структуре субъекта деятельности эту роль, с нашей точки зрения, выполняет индивидуальный стиль деятельности. Именно индивидуальный стиль деятельности, как отмечал В. С. Мерлин, обеспечивает возникновение многочисленных связей между свойствами, характеризующими различные уровни индивидуальности (Мерлин 1986).

Направленность личности и индивидуальный стиль деятельности, находясь в тесном взаимодействии между собой, обеспечивают интеграцию всех уровней организации человека, которая выражается в единстве его индивидуально-личностных и деятельностных характеристик и является залогом успешности его трудовой, познавательной и коммуникативной деятель-

ности, продуктивной реализации его потенциала в социальном взаимодействии. Доказательства этому утверждению получены как в наших собственных эмпирических исследованиях (Аверин 1997; 2017), так и в исследованиях других ученых и подтверждаются реальным жизненным опытом людей. Осознание и принятие цели деятельности как лично значимого для себя результата деятельности или, шире, собственного существования, составляющие сущность направленности личности, предполагают непрекращающееся стремление к достижению этой цели и, следовательно, поиск оптимальных для себя способов деятельности, выражающихся в индивидуальном стиле деятельности и поведения человека. Противоположная картина, для которой характерны отсутствие или утрата человеком представлений о своих целях и возможностях их достижения, порождает состояние, которое В. Франкл назвал «экзистенциальным вакуумом» (Франкл 1990). Исходя из предложенной нами трактовки принципа цельности, «экзистенциальный вакуум» является следствием рассогласованности динамических тенденций личности, результирующихся в ее направленности, и ее деятельностных характеристик, составляющих индивидуальный стиль деятельности.

Подводя итог, отметим, что сформулированные нами принципы развития психологии человека являются развитием традиций ленинградской — петербургской психологической школы, в логике которой построена и концепция В. Н. Панфёрова. В совокупности эти принципы раскрывают феномен цельности личности, которая рассматривается нами в качестве центрального, системообразующего фактора развития человека как целостного интегративного образования.

## Литература

- Аверин, В. А. (1997) *Психология в структуре высшего медицинского образования. Диссертация на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., СПбГУ, 322 с.
- Аверин, В. А. (2015) Объяснительные принципы психологии развития. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика*, № 1, с. 18–26.
- Аверин, В. А. (2017) Цельность личности — субъективный фактор успешной деятельности человека. В кн.: Е. Ю. Коржова (ред.). *Интегративный подход к познанию психологии человека*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 68–87.
- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 339 с.
- Ананьев, Б. Г. (1999) Некоторые черты психологической структуры личности. В кн.: Д. Я. Райгородский (ред.). *Психология личности: в 2 т. Т. 2: Отечественная психология*. Самара: Изд. дом «БАХРАХ», с. 73–85.
- Асмолов, А. Г. (1996) *Историко-эволюционный подход в психологии личности. Диссертация в виде научного доклада на соискание степени доктора психологических наук*. М., МГУ им. М. В. Ломоносова.
- Бауэр, Э. С. (1935) *Теоретическая биология*. М.; Л.: Изд-во ВИЭМ, 206 с.

- Выготский, Л. С. (1984) Орудие и знак в развитии ребенка. В кн.: Л. С. Выготский. *Собрание сочинений: в 6 т. Т. 6. Научное наследие*. М.: Педагогика, с. 5–90.
- Князева, Е. Н., Курдюмов, С. П. (1992) Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным. *Вопросы философии*, № 12, с. 3–20.
- Корнилова, Т. В., Смирнов, С. Д. (2012) *Методологические основы психологии*. 2-е изд. М.: Юрайт, 483 с.
- Крылов, А. А. (ред.). (2004). *Психология*. 2-е изд. М.: Проспект, 743 с.
- Мерлин, В. С. (1986) *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. М.: Педагогика, 253 с.
- Митькин, А. А. (1997) На пути к системной психологии развития. *Психологический журнал*, т. 18, № 3, с. 3–12.
- Панфёров, В. Н. (2017) Методология интегрального синтеза психологического познания человека (110-летию со дня рождения Б. Г. Ананьева посвящается). В кн.: Е. Ю. Коржова (ред.). *Интегративный подход к познанию психологии человека*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, с. 11–30.
- Панфёров, В. Н., Безгодова, С. А. (2015) Методология интегрального синтеза в психологической науке. *Психологический журнал*, т. 36, № 1, с. 20–33.
- Петровский, А. В., Ярошевский, М. Г. (1998) *Основы теоретической психологии*. М.: ИНФРА-М, 525 с.
- Прохоров, А. М. (ред.). (1983) *Советский энциклопедический словарь*. 2-е изд. М.: Советская энциклопедия, 1600 с.
- Рудкевич, Л. А. (2001) *Теоретико-экспериментальные основы возрастной и дифференциальной психосоматологии. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. СПб., Санкт-Петербургский государственный университет, 50 с.
- Сергиенко, Е. А. (2012) Принципы психологии развития: современный взгляд. *Психологические исследования*, т. 5, № 24, статья 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (дата обращения 27.06.2019).
- Тейяр де Шарден, П. (1965) *Феномен человека*. М.: Прогресс, 296 с.
- Ухтомский, А. А. (1950) *Собрание сочинений: в 3 т. Т. 1: Учение о доминанте*. Л.: Изд-во ЛГУ, 330 с.
- Франк, В. (1990) *Человек в поисках смысла*. М.: Прогресс, 366 с.
- Чуприкова, Н. И. (1997) *Психология умственного развития: Принцип дифференциации*. М.: Столетие, 478 с.
- Шмальгаузен, И. И. (1983) *Пути и закономерности эволюционного процесса: Избранные труды*. М.: Наука, 360 с.
- Юревич, А. В. (2005) *Психология и методология*. М.: Институт психологии РАН, 310 с.

## References

- Ananiev, B. G. (1968) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as the object of cognition]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 339 p. (In Russian)
- Ananiev, B. G. (1999) Nekotorye cherty psikhologicheskoy struktury lichnosti [Some features of the psychological structure of the individual]. In: D. Ya. Raygorodskij (ed.). *Psikhologiya lichnosti: v 2 t. T. 2: Otechestvennaya psikhologiya [Psychology of personality: In 2 vols. Vol. 2: Russian psychology]*. Samara: Bakhrakh Publ., pp. 73–85. (In Russian)
- Asmolov, A. G. (1996) *Istoriko-evolyutsionnyj podkhod v psikhologii lichnosti [Historical and evolutionary approach in personality psychology]. PhD dissertation (research report) (Psychology)*. Moscow, Moscow State University. (In Russian)
- Averin, V. A. (1997) *Psikhologiya v strukture vysshego meditsinskogo obrazovaniya [Psychology in the structure of higher medical education]. PhD dissertation (Psychology)*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 322 p. (In Russian)
- Averin, V. A. (2015) Ob'yasnitel'nye printsipy psikhologii razvitiya [The explanatory principles of developmental psychology]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 16. Psikhologiya. Pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology*, no. 1, pp. 18–26. (In Russian)
- Averin, V. A. (2017) Tsel'nost' lichnosti — sub'ektivnyj faktor uspešnoj deyatel'nosti cheloveka [Integrity of the person — subjective factor of successful human activity]. In: E. Yu. Korzhova (ed.). *Integrativnyj podkhod k poznaniyu psikhologii cheloveka [Integrative approach to the knowledge of human psychology]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 68–87. (In Russian)
- Bauer, E. S. (1935) *Teoreticheskaya biologiya [Theoretical biology]*. Moscow; Leningrad: All-Union Institute of Experimental Medicine Publ., 206 p. (In Russian)
- Chuprikova, N. I. (1997) *Psikhologiya umstvennogo razvitiya: Printsip differentsiatsii [Psychology of mental development: The principle of differentiation]*. Moscow: Stoletie Publ., 478 p. (In Russian)
- Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla [Man's search for meaning]*. Moscow: Progress Publ., 366 p. (In Russian)
- Knyazeva, E. N., Kurdyumov, S. P. (1992) Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным [Synergetics as a new worldview: Dialogue with I. Prigogine]. *Voprosy filosofii*, no. 12, pp. 3–20. (In Russian)
- Kornilova, T. V., Smirnov, S. D. (2012) *Metodologicheskie osnovy psikhologii [Methodological foundations of psychology]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Yurajt Publ., 483 p. (In Russian)

- Krylov, A. A. (ed.). (2004) *Psikhologiya [Psychology]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Prospekt Publ., 743 p. (In Russian)
- Merlin, V. S. (1986) *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Essay integral study of individuality]*. Moscow: Pedagogika Publ., 253 p. (In Russian)
- Mit'kin, A. A. (1997) Na puti k sistemnoj psikhologii razvitiya [Towards a systems developmental psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 18, no. 3, pp. 3–12. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2017) Metodologiya integral'nogo sinteza psikhologicheskogo poznaniya cheloveka (110-letiyu so dnya rozhdeniya B. G. Ananieva posvyashchaetsya) [Methodology of the integrated synthesis of human psychological knowledge (dedicated to the 110<sup>th</sup> anniversary of the birth of B. G. Ananiev)]. In: E. Yu. Korzhova (ed.). *Integrativnyj podkhod k poznaniyu psikhologii cheloveka [Integrative approach to the knowledge of human psychology]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 11–30. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A. (2015) Metodologiya integral'nogo sinteza v psikhologicheskoy nauke [The methodology of integral synthesis in psychological science]. *Psikhologicheskii zhurnal*, vol. 36, no. 1, pp. 20–33. (In Russian)
- Petrovskij, A. V., Yaroshevskij, M. G. (1998) *Osnovy teoreticheskoy psikhologii [Fundamentals of theoretical psychology]*. Moscow: INFRA-M Publ., 525 p. (In Russian)
- Prokhorov, A. M. (ed.). (1983) *Sovetskij entsiklopedicheskij slovar' [Soviet encyclopedic dictionary]*. 2<sup>nd</sup> ed. M.: Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1600 p. (In Russian)
- Rudkevich, L. A. (2001) *Teoretiko-eksperimental'nye osnovy vozrastnoj i differentsial'noj psikhosomatologii [Theoretical-experimental foundations of age and differential psychosomatology]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Saint Petersburg, Saint Petersburg State University, 50 p. (In Russian)
- Sergienko, E. A. (2012) Printsipy psikhologii razvitiya: sovremennyy vzglyad [The principles of developmental psychology: Contemporary view]. *Psikhologicheskie issledovaniya*, vol. 5, no. 24, article 1. [Online]. Available at: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/711-sergienko24.html> (accessed 27.06.2018). (In Russian)
- Schmalhausen, I. I. (1983) *Puti i zakonomernosti evolyutsionnogo protsessa: Izbrannye trudy [Ways and patterns of the evolutionary process: Selected works]*. Moscow: Nauka Publ., 360 p. (In Russian)
- Teilhard de Chardin, P. (1965) *Fenomen cheloveka [The phenomenon of man]*. Moscow: Progress Publ., 296 p. (In Russian)
- Ukhtomskij, A. A. (1950) *Sobranie sochinenij: v 3 t. T. 1: Uchenie o dominante [Collected works: In 2 vols. Vol. 1: The doctrine of the dominant]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 330 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1984) Orudie i znak v razvitii rebenka [Tool and sign in child development]. In: L. S. Vygotskij. *Sobranie sochinenij: v 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo [Collected works: In 6 vols. Vol. 6. Scientific heritage]*. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 5–90. (In Russian)
- Yurevich, A. V. (2005) *Psikhologiya i metodologiya [Psychology and methodology]*. Moscow: Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 310 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-249-257

## Социальная психология феномена авторитета личности

Ю. П. Степкин<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Независимый исследователь, Санкт-Петербург, Россия

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию авторитета личности как одного из основных социально-психологических феноменов, выполняющих в социуме важные регулятивные функции наряду с феноменами власти, лидерства, престижа, репутации, референтности и др. Авторитет рассматривается как особое — *интегративное* социально-психологическое свойство личности оказывать побудительное воздействие посредством феноменов внушения, подражания, психического заражения. В статье представлена авторская концепция о ценностной природе и сущности авторитета, подтвержденная результатами конкретных социально-психологических исследований автора в различных социальных группах. Доказана основная гипотеза о детерминирующем влиянии на формирование авторитета личности наших ценностных установок и самооценочных структур. Их роль состоит в «подборе» личностных свойств людей в качестве оснований авторитета и в оформлении их в особые «оценочные эталоны» авторитетных и неавторитетных людей. Эти эталоны представляют собой «кластеры» хорошо коррелированных между собой психологических свойств и являются реальными основаниями авторитета личности в конкретной социальной группе. Накладываясь на наш перцептивный образ воспринимаемого человека, они определяют его статус как вероятного субъекта авторитета для нас. Факторный анализ выявил целый ряд «оценочных эталонов» авторитетных и неавторитетных людей в каждой из обследованных групп. Выделяются четыре формы авторитета личности: моральный, функциональный, формальный, *интегративный*, объединяющий три предыдущие формы в рамках конкретных социальных ролей, например руководителя. Особо следует отметить разработанную автором, на основе изысканий В. М. Бехтерева, *концепцию побудительного воздействия* феномена авторитета на людей, которое осуществляется посредством *непроизвольных форм внушения, подражания, психического заражения*. Эти социально-психологические феномены изначально, *имманентно*, ему присущи и составляют феноменологическую сущность авторитета личности. Все сказанное позволило автору статьи системно рассмотреть феномен авторитета личности и сформулировать основания психологической теории, а также распространить ее приложения на *сферы политики, менеджмента, психорегулятивной практики*.

### Сведения об авторе

Юрий Петрович Степкин,  
e-mail: upsk5@yandex.ru

### Для цитирования:

Степкин, Ю. П. (2019) Социальная психология феномена авторитета личности. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 249–257. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-249-257

**Получена** 22 июля 2019; прошла рецензирование 14 августа 2019; принята 14 августа 2019.

**Права:** © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Ключевые слова:** авторитет, личность, отношение авторитета, внушение, подражание, убеждение, психическое заражение, ценность, побудительное воздействие, психорегуляция, социально-психологические исследования.

# Social psychology of the phenomenon of personal authority

Yu. P. Stepkin✉<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Independent researcher, Saint Petersburg, Russia

## Author

Yuri P. Stepkin,  
e-mail: [upsk5@yandex.ru](mailto:upsk5@yandex.ru)

**For citation:** Stepkin, Yu. P. (2019) Social psychology of the phenomenon of personal authority. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 249–257. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-249-257

**Received** 22 July 2019; reviewed 14 August 2019; accepted 14 August 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The article is devoted to the study of person authority as one of the main socio-psychological phenomena which perform important regulatory functions in society along with the phenomena of power, leadership, prestige, reputation, reference, and others. Authority is regarded as a special integrative socio-psychological property that produces a stimulating effect by means of such phenomena as suggestion, imitation, and psychological contagion. The author presents the concepts of value and the essence of authority, confirmed by the results of specific socio-psychological research he has conducted in various social groups. The research outcomes prove the main hypothesis that value systems and self-assessment structures determine the formation of person authority. Our values and self-assessment translate into the “selection” of personal qualities as the basis of authority and form special “evaluation standards” that provide for the distinction between authoritative and non-authoritative individuals. These standards are “clusters” of well-correlated psychological properties, and the actual foundation for personal authority in a particular social group. Being superimposed on our perceptual image of an individual, they determine the individual’s status as a subject of authority for us. Factor analysis revealed a number of “evaluation standards” of authoritative and non-authoritative individuals in each of the examined groups. The author identifies four forms of personal authority: moral, functional, formal, and integrative, which unites the three afore-mentioned ones within specific social roles, for example, a leader. One particularly notable aspect developed by the author based on Vladimir Bekhterev’s research, is the concept of the incentive effect of the authority phenomenon, which is translated via involuntary forms of suggestion, imitation, and psychological contagion. These socio-psychological phenomena are initially, immanently inherent, and constitute the phenomenological essence of personal authority. The results of the research described above enabled the author to regard the phenomenon of personal authority systematically and to formulate the foundations of a psychological theory, as well as extend its applications to the areas of politics, management, and psycho-regulatory practice.

**Keywords:** authority, personality, attitude of authority, suggestion, imitation, persuasion, psychological contagion, value, causative effect, psychoregulation, social and psychological research.

## Введение

«Феномен авторитета личности», обозначаемый древнейшим латинским термином *autoritas*, является важнейшим фактором успешности субъекта любой деятельности в «сфере познания, труда и общения». Деятельность психолога или психотерапевта в медицине, руководителя на производстве, преподавателя в вузе, учителя в школе, воспитателя в детском саду, любого другого субъекта деятельности в любой сфере взаимодействия людей бывает успешнее, если они пользуются авторитетом у своих реципиентов, подчиненных, учащихся, воспитанников и т. д. В рамках «отношения авторитета» первые выступают в роли *субъектов авторитета*, вторые — в роли *объектов*

*авторитета*. Эти роли весьма своеобразны, проходя трансформацию от «социально-психологической ипостаси», характерной для зарождения «феномена авторитета», до «социальной», когда он сформировался и окреп (Степкин 1976).

## Результаты

Многие исследователи, в разные времена и в разных социальных дисциплинах, билась над решением этой, можно сказать, «вечной проблемы», пытались понять природу этого социально-психологического феномена, его сущность и детерминацию, причины и свойства его побудительного воздействия на людей. Сошлемся на некоторых из них. Особого упоминания

заслуживают воззрения выдающегося отечественного педагога, психолога и организатора подростковых коллективов Антона Семёновича Макаренко на *авторитет воспитателя* (Макаренко 1957). Его литературные труды и огромный педагогический опыт не утратили своего значения и по сегодняшний день. В его психологической концепции, где одним из главных является вопрос о взаимоотношениях личности и коллектива, проблеме *авторитета воспитателя и родителя* уделяется весьма серьезное внимание. Психологические типы, описанные в его произведениях, представляют собой яркие образчики авторитетных и неавторитетных людей — его современников. Взгляды А. С. Макаренко на сущность авторитета воспитателя, на способы его завоевания представляют большую познавательную ценность как в практическом, так и в научном плане. Мы с благодарностью ссылаемся на его психолого-педагогические разработки в своем диссертационном исследовании, в частности на открытое им явление и понятие так называемого «ложного авторитета» воспитателя и родителя.

Важная группа факторов *авторитета педагога* как организатора детских коллективов рассматривается в трудах профессора А. И. Уманского и его сотрудников по *психологии организаторских способностей*, представляющих собой выдающийся вклад в разработку актуальной и важной проблемы *психологии управления* (Уманский 1968). Образовательный и воспитательный процессы сродни в этом плане процессу управления, требуя от педагога не только умелой передачи своих знаний ученикам, но и талантливой организации их совместной деятельности. А. И. Уманский убедительно показал, что умение глубоко и полно понимать психологию людей — «психологическая избирательность» — является важнейшей особенностью талантливых организаторов. Она дополняется группой свойств, характеризующих «психологический такт» педагога, состоящий в его умении найти верный тон, нужную форму обращения с учащимися. В этом случае создается возможность его эффективной коммуникации с ними, в результате чего между ними облегчаются контакты, растёт доверие, возникает необходимое взаимопонимание, что способствует формированию его авторитета у них и успеху его педагогической деятельности.

Трудно переоценить значение личного авторитета школьного психолога, когда он проводит «психорегулятивные сеансы» с учащимися. Термином «психорегуляция» мы обозначаем

психологическое воздействие психолога на психологические структуры реципиентов с использованием методов убеждения, внушения, подражания, психического заражения. Цель такого воздействия — компенсировать неблагоприятное психологическое состояние реципиента и помочь ему преодолеть его самостоятельно. Опираясь на собственную «психорегулятивную практику» и опыт работы известных психотерапевтов, можно сделать обобщающий вывод, что психорегуляция бывает наиболее успешной, если ее процесс протекает в рамках «отношения авторитета», возникающего между психологом и реципиентами (Степкин 2012; 2013).

На это обстоятельство обращали внимание многие видные специалисты, одним из которых был П. И. Буль. Опираясь на свой многолетний и плодотворный опыт работы гипнотерапевтом, он отмечал: «Уже давно было отмечено огромное значение авторитета врача, а врача-психотерапевта в особенности, для его практической работы. Более того, он должен сам позаботиться о создании своего врачебного авторитета во имя пользы дела, во имя здоровья своих будущих больных. Нельзя это важное дело пускать на самотек или отдавать в руки недоброжелателей, на волю случая или стечения обстоятельств». И далее: «При большом авторитете врача-психотерапевта даже негативные моменты начинают работать на вас» (Буль 1992, 69). В обстоятельной докторской диссертации известного психотерапевта В. Н. Куликова были изучены различные аспекты данной проблемы. В частности, был установлен важный факт, что коэффициент сопряженности между авторитетностью суггестора и эффектом его внушения равен 0,94, то есть между ними существует почти прямолинейная зависимость, указывающая, что авторитет психотерапевта действительно является одним из важных факторов эффективной психотерапии (Куликов 1974).

И здесь возникает естественный вопрос: «Что представляет собой авторитет психолога, и вообще феномен авторитета личности, который выполняет такую важную роль в межличностном общении людей?». Ответ на него позволяет понять сущность *побудительного воздействия* на людей, *имманентно* присущего феномену авторитета и способствующего достижению «психорегулятивного эффекта». Поэтому охарактеризуем авторитет личности как феномен межличностного общения людей и их взаимодействия в совместной деятельности (Степкин 2013).

Феномен *авторитета личности* можно рассматривать с разных сторон, но три из них являются наиболее важными — это его сущность, психологические механизмы побудительного воздействия и тот конечный эффект, к которому это воздействие приводит. Сущность этого феномена определяется тем значением, какое имеет тот или иной человек для других людей как член социальной общности и как участник социально значимой деятельности. Из этого следует, что важнейшим фактором авторитета личности выступает *объективная ценность* ее свойств, которая проявляется в ходе совместной деятельности с другими людьми (Василенко 1964; Кейзеров 1973; Киселев 1966; Тугаринов 1968). В этом плане все социально значимые свойства данного человека представляют собой *атрибуты* авторитета, то есть те свойства, на основании которых объективно, в принципе, может возникнуть «отношение авторитета» между данной личностью и другими людьми.

Однако реальным фактором его возникновения, в каждой значимой ситуации, бывает *субъективная ценность* свойств данной личности как возможного субъекта авторитета. Нелегко разглядеть в человеке его действительные, объективные свойства, чаще всего они являются нашими субъективными интерпретациями их или даже качествами, приписанными нами этому человеку. И то, что мы получаем в нашем восприятии и оценочном суждении о них, и является «субъективной ценностью», нашим «субъективным образом», вероятно отражающим его объективные свойства, поскольку формируется этот «субъективный образ» под влиянием наших перцептивных актов, обладающих той или иной степенью погрешности, наших ценностных установок и оценочных суждений, обладающих той или иной степенью «предвзятости». Однако эта *сущность* может оказаться лишь *кажимостью, представлением о человеке, далеким от реальности*<sup>1</sup>. Но на его основе мы будем строить свои отношения с ним, принимая или отвергая его.

Вышесказанное позволяет все социально значимые свойства личности, прошедшие «обработку» нашими ценностными установками и оценочными суждениями, считать *основаниями* авторитета личности. Именно они позволяют

<sup>1</sup> Мы не исповедуем агностицизм в познании людьми друг друга, а рассматриваем это *познание* как достаточно сложный и длительный процесс восхождения от субъективного к объективному, от неточного и неполного знания о человеке к более точному и полному, отражающему в итоге его *реальную сущность*.

возникнуть «отношению авторитета» как *реальному феномену*. В психологическом плане это и означает, что авторитет должен быть рассмотрен как результат отражения в сознании людей социальной значимости, ценности, полезности тех свойств, которые присущи данному человеку как *потенциальному субъекту авторитета* (Степкин 1976).

Такое понимание сущности авторитета личности позволяет объяснить особенности его *побудительного воздействия* на людей, осуществляемого посредством психологических феноменов внушения, подражания, психического заражения. В этом плане авторитет выступает как *особое социально-психологическое свойство личности, обладающее выраженным побудительным эффектом* (Степкин 1976). Известно, что любое свойство личности обладает большим или меньшим побудительным эффектом в меру того значения, какое оно имеет для нас. Любое свойство личности предполагает отношение в качестве своей актуальной формы (Рубинштейн 1959). Однако авторитет представляет собой особое — *интегративное свойство личности*, которое формируется на базе других — «ординарных» свойств: профессиональных, нравственных, интеллектуальных и др. (Степкин 2015). Мощный побудительный эффект феномена авторитета объясняется «суммацией значений» этих «ординарных» свойств. И авторитет как социально-психологическое свойство, возникающее и утрачиваемое в совместной деятельности человека с другими людьми, может исчезнуть, если произойдет переоценка «базовых» свойств личности. То есть это — преходящее свойство, изменяющееся под влиянием множества социальных и психологических факторов.

Характерная форма проявления и существования побудительного эффекта авторитета — внушение, и прежде всего — *непреднамеренное* или *непроизвольное внушение*, которое, по мысли В. М. Бехтерева, может осуществляться незаметно для воспринимающего его человека (Бехтерев 1908; Степкин 2013). И чем выше «незаметность» этого влияния авторитетного человека, чем более оно кажется нам само собой разумеющимся, тем больше авторитетность этой личности у нас. Есть все основания отнести этот вид внушения к *имманентно, то есть изначально, присущим свойствам* авторитета личности. В то же время *преднамеренное внушение* представляет собой особый вид целенаправленной деятельности, например, психолога в ситуации проведения им психорегулятивного сеанса. И к сущности феномена

авторитета личности оно имеет опосредованное отношение.

**Подражание** представляет собой «форму отражения» побудительного эффекта авторитета личности. Наиболее типичной формой подражания авторитетному человеку является **непроизвольное подражание**. Оно характерно для людей, находящихся под влиянием этого человека, — объектов авторитета, на молодежном сленге — его фанатов. Такое подражание происходит почти бессознательно, хотя и не исключает контроля их сознания за изменениями личностных свойств авторитетного человека. Процесс познания ими его свойств, конечно, продолжается, хотя и менее активно и критично. Непроизвольная форма подражания характерна для зрелой фазы отношения авторитета. Ей предшествует так называемое **произвольное подражание**, когда объекты авторитета осознанно и с удовольствием имитируют поведение авторитетного у них человека, следуют его поступкам, разделяют его взгляды и вкусы. Фанаты известных и популярных людей, например футболистов или хоккеистов, наглядно демонстрируют этот вид подражания.

Под влиянием перечисленных психологических механизмов наши мнения, взгляды, социальные установки, особенности поведения *рефлексивно изменяются*, приобретая характеристики, присущие мнениям, взглядам, социальным установкам, особенностям поведения авторитетного человека (Степкин 1976). В этом состоит одна из важнейших функций феномена авторитета личности в социуме. Согласно известной концепции Х. Келлмана, изменение наших социальных установок (attitudes) может осуществляться в трех формах: интернализации, идентификации и внешнего подчинения. Наиболее глубокое изменение их достигается в первом случае, когда мнение авторитетного человека включается в нашу ценностную структуру, становясь нашим личным мнением (Kellman 1958).

В одном из наших исследований (Степкин 1976) было показано, что в зависимости от характера оснований авторитета личности выявляются три его формы: моральный, функциональный и формальный. Основаниями **морального авторитета** служат мировоззрение человека и его нравственные свойства. Эта форма является ядром авторитета личности, ибо она обуславливается системой ценностных установок общества, его социально-политической структурой, этическими нормами и правилами общежития. **Функциональный авторитет** формируется на осно-

ве профессиональной компетентности человека, его разнообразных деловых качеств, отношения к своей профессиональной деятельности. В совокупности моральный и функциональный авторитет образуют единый **личный авторитет** человека, который в известной мере противостоит той разновидности авторитета личности, которую мы назвали **формальным авторитетом**. Последний, в сущности, характеризуется тем социальным статусом, который человек занимает в общественной структуре. Наиболее значительной его разновидностью является **должностной авторитет** руководителя, характерным основанием которого выступают властные полномочия.

Формальный авторитет имеет исключительное значение в некоторых социальных организациях, таких, например, как воинские. Но и любая другая социальная организация может эффективно функционировать, если авторитет личности в необходимой мере формализован. Если организация построена так, что моральным и функциональным авторитетом обладают все ее члены, но никто из них — формальным, то такая организация не сможет нормально функционировать (Степкин 2012). Личные предпочтения ее членов будут препятствовать этому. Хотя выдвижение среди них «неформального лидера», как, например, в политической партии, может стабилизировать ее организационную структуру. Но до поры до времени, лишь до выдвижения нового «неформального лидера», который начнет борьбу со «старым» за первенство. Поэтому кому-то из них придется присвоить особый формальный статус, например генерального секретаря партии, чтобы разрешить «кризис». В этом плане интересна роль формального авторитета как формы фиксации и консервации личного авторитета человека на определенном социальном уровне.

Эти виды авторитета могут дополнять, а могут и контрастировать друг с другом. Длительное и значительное падение личного авторитета может привести к потере авторитета формального, а вместе с ним — и к изменению социального статуса человека. Иначе говоря, формальный авторитет не является «личным капиталом» данного человека, он постоянно должен подкрепляться его личным авторитетом, о чем всегда следует помнить руководителям и всем, облеченным властными полномочиями (Степкин 2015), а также педагогам, тренерам, врачам, родителям и т. д. Здесь вспоминается открытый А. С. Макаренко феномен «ложного авторитета», когда, например, родитель считает возможным

«воспитывать» своих «отпрысков» как ему заблагорассудится только на том основании, что он их родитель. Этого недостаточно для нормального воспитания: надо, чтобы родитель завоевал личный авторитет у своих детей, воспитывая их не столько «нотациями» и принуждением к «правильному поведению», сколько личным примером (Макаренко 1957).

## Обсуждение результатов

Общая закономерность, характерная для всех обследованных нами групп респондентов, состоит в том, что *основания морального авторитета личности доминируют среди всех остальных*. Они выполняют важнейшую функцию, обеспечивая саму возможность эффективной межличностной коммуникации между потенциальными сторонами «отношения авторитета». Наша позитивная оценка моральных качеств авторитетного человека облегчает контакты с ним, возбуждает наше доверие к нему, создает предпосылки взаимопонимания с ним. А значит, *подготавливает необходимую психологическую почву для формирования «отношения авторитета»* между нами как «актерами социальной интеракции». Понятно, что это характерно для авторитетных людей, для неавторитетных — картина будет противоположной. Мы будем избегать контактов с ними, негативно оценивая их личностные свойства или приписывая им таковые.

Интеграция всех трех форм авторитета личности достигается в рамках конкретных социальных ролей, исполняемых субъектом деятельности, что приводит к образованию совокупного авторитета личности как субъекта социальной роли — его *интегративной формы*. Это и есть *реально существующий авторитет личности*, который присущ каждому человеку как субъекту деятельности и члену социальной организации (Степкин 1976). Формируется этот реальный феномен на базе не каких-то отдельных, пусть и очень важных свойств, а на основе их совокупностей, в которые они объединяются под влиянием особых социально-психологических факторов в так называемые «*оценочные эталоны*». Эти эталоны имеются у каждого из нас «про запас», актуализируются при оценке нами другого человека и выполняют, по мысли академика А. А. Бодалева, роль своеобразных «мерок». Основываясь на них, мы относим данного человека к какому-то психологическому типу, представление о котором у нас сформировалось ранее (Бодалев 1983). Этот вывод известного

отечественного психолога поддерживает и развивает в своих трудах профессор В. Н. Панфёров (Панфёров 1982; 2009). Мы присоединяемся к ним.

Возвращаясь к проблеме авторитета личности, отметим, что в социальных группах, различающихся по характеру деятельности, формам общения и структуре ценностных установок, действуют разные по содержанию и факторам «оценочные эталоны». Эти эталоны выступают в качестве «критериев отбора», на основе которых члена контактной группы могут признать авторитетным, если он обладает определенным набором ценных в ней личностных свойств, или неавторитетным, если ему присущи, по мнению окружающих, малоценные личные качества. Эти свойства и качества, полученные членами группы в их перцептивных образах и оценочных суждениях, могут быть далеки от реальных, но все равно выполняют свою роль «оснований авторитета». В процессе общения они могут уточняться и становиться более реальными, правда, не всегда в достаточной мере.

Одно из наших исследований, проводимых в свое время в студенческих группах, выявило четыре эталона авторитетных людей и три — неавторитетных<sup>1</sup>. Одни из них общего характера и объединяются факторами высокой информативности: «общее развитие личности» (25,8 %) и «эффективность убеждающей коммуникации» (20,1 %) — для авторитетных студентов; «общая культура личности» (25,8 %) — для неавторитетных. Другие эталоны более специфичны. Здесь авторитетными признаются студенты, обладающие «прагматической направленностью личности», а также «артистической» и «художественной». А для неавторитетных студентов характерен эталон «негативистская направленность личности». Они не умеют считаться с мнениями других людей, не скромны и не бескорыстны, неспособны войти в положение другого человека, не умеют ладить с людьми, хотя и могут обладать некоторыми положительными качествами (Степкин 2012; 2013).

В первичном производственном коллективе действуют иные «оценочные эталоны» авторитетных и неавторитетных людей. Факторный анализ, в частности, выявил, что свойства личности руководителя такого коллектива,

<sup>1</sup> Испытуемыми были студенты старших курсов Института киноинженеров, факультета психологии Ленинградского государственного университета, Высшего художественно-промышленного училища им. В. И. Мухомовой (приведены прежние названия ленинградских вузов. — Прим. ред.).

наиболее тесно связанные с его авторитетом у рабочих, объединяются фактором «эффективность организаторской деятельности» (30,2%). Это главным образом основания морального и функционального авторитетов руководителя. Среди первых наибольшим значением обладают свойства, выражающие его отношение к людям: выдержанность, доброжелательность, понимание нужд подчиненных и др. Особенное значение эти свойства имеют в женских коллективах, где неавторитетность руководителя напрямую связана с его негативными психологическими качествами: раздражительностью, резкостью в общении с людьми, самоменением и т. д.

Такова краткая характеристика авторитета личности как социально-психологического феномена и фактора ее успешной деятельности в любой из ее разновидностей. Авторитет вообще и личности в частности выполняет в жизни общества, наряду с феноменом власти, ряд важнейших функций по сплочению его членов, унификации их ценностных ориентаций, нормализации их поведения и др. Важна его роль и в более ограниченных сферах, какими являются, например, педагогика, спорт, медицина и ее особая область — психотерапия. Для работы психолога в этом направлении больше подходит термин «психорегуляция». Кратко рассмотрим этот психологический феномен.

Психорегуляция по своей сути представляет собой организационно-психологический процесс, в котором психолог направляет реципиента по пути компенсации своего неблагоприятного психологического состояния<sup>1</sup>. В этом процессе важную роль играют все названные выше формы авторитета личности, и прежде всего формальный авторитет психолога, определяемый его статусными характеристиками. Эти характеристики в первую очередь «работают» на авторитет психолога, вызывая у вероятных реципиентов чувство доверия и расположения. Но здесь, как и везде, надо знать меру, чтобы не переборщить в самовосхвалении. Затем «в дело вступает» его моральный авторитет, главным основанием которого является его отношение к своему визави: внимательное и доброжелательное, вызывающее у него еще большее доверие и расположение. Наконец, наступает очередь профессионального авторитета, основанного

на профессиональных знаниях, умениях и навыках. Эти две последние формы авторитета и определяют в конечном счете успешность психорегулятивной сессии в целом. Ее критериями будут удовлетворенность реципиентов результатами психорегулятивной практики и, конечно, объективные показатели их состояния (Степкин 2013).

Опираясь на эти принципиально важные в теоретическом и практическом планах выводы, на значительный опыт работы медицинским психологом, мы разработали оригинальную психорегулятивную методику «Релаксационно-суггестивного психотренинга» (РСПТ) — «Семь шагов». Она позволяет сформировать искомое «отношение авторитета» между сторонами «психорегулятивного процесса» и на его основе оказывать эффективное «психорегулятивное воздействие» психолога на реципиентов. Психолог здесь выступает индуктором, наводя определенное психологическое состояние на реципиентов, но не вводя их в гипнотический транс. Хотя сильно астенизированные и внушаемые индивиды могут входить в сноподобное состояние или даже погружаться в здоровый физиологический сон. Вместе с тем индуктор является одновременно и суггестором, и психотренером, внушая своим подопечным нужные состояния и обучая их приемам саморегуляции и самоконтроля. Мы имели хорошую возможность в течение семи лет работать медицинским психологом в одной из лучших психиатрических больниц Санкт-Петербурга, занимаясь психодиагностикой и психорегулятивной практикой. Нашими подопечными были пациенты санаторных отделений в стадии ремиссии. Некоторые результаты этой весьма интересной работы опубликованы нами в научной статье, посвященной краткому изложению психорегулятивного метода «РСПТ», успешно применявшегося автором в работе с пациентами (Степкин 2004; 2012).

## Выводы

Подводя итог, отметим, что представленная в статье авторская концепция авторитета как интегративного социально-психологического свойства личности может рассматриваться в качестве основания психологической теории авторитета, использоваться для решения широкого круга задач практической психологии прежде всего в сферах менеджмента, политики, образования, а также выступать основой для разработки и развития различных технологий психорегулятивной практики.

<sup>1</sup> Заметим, что психолог имеет дело не с «психическими болезнями», а с психологическими состояниями. Исключение составляют медицинские психологи, но последнее слово остается за психиатром.

## Литература

- Бехтерев, В. М. (1908) *Внушение и его роль в общественной жизни*. СПб.: К. Л. Риккер, 175 с.
- Бодалев, А. А. (1983) *Личность и общение*. М.: Педагогика, 271 с.
- Буль, П. И. (1992) *Техника гипноза и внушения*. СПб.: ЛИО «Редактор», 141 с.
- Василенко, В. А. (1964) *Ценность и оценка. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук*. Киев, АН УССР. Секция общественных наук, 21 с.
- Кейзеров, Н. М. (1973) *Власть и авторитет*. М.: Юридическая литература, 263 с.
- Киселев, Ю. В. (1966) *Роль авторитета в общественной жизни. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата философских наук*. Л., Ленинградский государственный университет им. А. А. Жданова, 21 с.
- Куликов, В. Н. (1974) *Социально-психологический аспект суггестии. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. Л., Ленинградский государственный университет, 40 с.
- Макаренко, А. С. (1957) *Сочинения: в 7 т. Т. 4: Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступления по вопросам семейного воспитания*. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 552 с.
- Панфёров, В. Н. (1982) Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей. *Вопросы психологии*, № 5, с. 139–141.
- Панфёров, В. Н. (2009) *Психология человеческих отношений. Избранное*. СПб.: АНО «ИПП ННЭО», 496 с.
- Рубинштейн, С. Л. (1959) *Принципы и пути развития психологии*. М.: Изд-во АН СССР, 354 с.
- Степкин, Ю. П. (1976) *Исследование авторитета личности как социально-психологического явления. Диссертация на соискание степени кандидата психологических наук*. Л., ЛГУ, 245 с.
- Степкин, Ю. П. (2004) Опыт применения релаксационно-суггестивной психотерапии в санаторном отделении психиатрической больницы. *Вестник психотерапии*, № 11, с. 147–151.
- Степкин, Ю. П. (2012) Авторитет личности психолога (психотерапевта) в психорегулятивной практике. *Вестник психотерапии*, № 44 (49), с. 14–23.
- Степкин, Ю. П. (2013) *Авторитет личности. Системное социально-психологическое исследование*. Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 273 с.
- Степкин, Ю. П. (2015) *Феномен авторитета личности*. СПб.: Свое издательство, 275 с.
- Тугаринов, В. П. (1968) *Теория ценностей в марксизме*. Л.: Изд-во ЛГУ, 124 с.
- Уманский, Л. И. (1968) *Психология организаторских способностей. Автореферат диссертации на соискание степени доктора психологических наук*. М.: Московский государственный педагогический институт им. В. И. Ленина, 30 с.
- Kellman, H. C. (1958) Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, vol. 2, no. 1, pp. 51–60.

## References

- Bekhterev, V. M. (1908) *Vnushenie i ego rol' v obshchestvennoj zhizni [Suggestion and its role in public life]*. Saint Petersburg: K. L. Rikker Publ., 175 p. (In Russian)
- Bodalev, A. A. (1983) *Lichnost' i obshchenie [Personality and communication]*. Moscow: Pedagogika Publ., 271 p. (In Russian)
- Bul', P. I. (1992) *Tekhnika gipnoza i vnusheniya [The technique of hypnosis and suggestion]*. Saint Petersburg: LIO "Redaktor" Publ., 141 p. (In Russian)
- Kejzerov, N. M. (1973) *Vlast' i avtoritet [Power and authority]*. Moscow: Yuridicheskaya literatura Publ., 263 p. (In Russian)
- Kellman, H. C. (1958) Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, vol. 2, no. 1, pp. 51–60. (In English)
- Kiselev, Yu. V. (1966) *Rol' avtoriteta v obshchestvennoj zhizni [The role of authority in public life]. Extended abstract of PhD dissertation (Philosophy)*. Leningrad, Leningrad State University, 21 p. (In Russian)
- Kulikov, V. N. (1974) *Sotsial'no-psikhologicheskij aspekt suggestii [Socio-psychological aspect of suggestion]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Leningrad, Leningrad State University, 40 p. (In Russian)
- Makarenko, A. S. (1957) *Sochineniya: v 7 t. T. 4: Kniga dlya roditelej. Lektsii o vospitanii detej. Vystupleniya po voprosam semejnogo vospitaniya [Collected works: In 7 vols. Vol. 4: A book for parents. Lectures on parenting. Speeches on family education]*. Moscow: Academy of Pedagogical Sciences of Russian Soviet Federative Socialist Republic Publ., 552 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (1982) Kognitivnye etalony i stereotipy vzaimopoznaniya lyudej [Cognitive standards and stereotypes of mutual understanding of people]. *Voprosy psichologii*, no. 5, pp. 139–141. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2009) *Psichologiya chelovecheskikh otnoshenij. Izbrannoe [Psychology of human relations. Selected works]*. Saint Petersburg: АНО "ИПП ННЭО" Publ., 497 p. (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (1959) *Printsipy i puti razvitiya psichologii [Principles and ways of development of psychology]*. Moscow: Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 354 p. (In Russian)

- Stepkin, Yu. P. (1976) *Issledovanie avtoriteta lichnosti kak sotsial'no-psikhologicheskogo yavleniya [The study of the personality of the individual as a social-psychological phenomenon]. PhD dissertation (Psychology)*. Leningrad, Leningrad State University, 245 p. (In Russian)
- Stepkin, Yu. P. (2004) Opyt primeneniya relaksatsionno-suggestivnoj psikhoterapii v sanatornom otdelenii psikhiatricheskoy bol'nitsy [Experience of using relaxation-suggestive psychotherapy in the sanatorium department of a psychiatric hospital]. *Vestnik psikhoterapii — Bulletin of Psychotherapy*, no. 11, pp. 147–151. (In Russian)
- Stepkin, Yu. P. (2012) Avtoritet lichnosti psikhologa (psikhoterapevta) v psikhoregulyativnoj praktike [Personality authority of psychologist (psychotherapist) in psychoregulatory practice]. *Vestnik psikhoterapii — Bulletin of Psychotherapy*, no. 44 (49), pp. 14–23. (In Russian)
- Stepkin, Yu. P. (2013) *Avtoritet lichnosti. Sistemnoe sotsial'no-psikhologicheskoe issledovanie [The credibility of the individual. Comprehensive socio-psychological research]*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 273 p. (In Russian)
- Stepkin, Yu. P. (2015) *Fenomen avtoriteta lichnosti [Personality authority phenomenon]*. Saint Petersburg: Svoe izdatel'stvo Publ., 275 p. (In Russian)
- Tugarinov, V. P. (1968) *Teoriya tsennostej v marksizme [Theory of values in Marxism]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 124 p. (In Russian)
- Umanskij, L. I. (1968) *Psikhologiya organizatorskikh sposobnostej [Organizational psychology]. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology)*. Moscow, Moscow State Pedagogical Institute, 30 p. (In Russian)
- Vasilenko, V. A. (1964) *Tsennost' i otsenka [Value and valuation]. Extended abstract of PhD dissertation (Philosophy)*. Kiev, Academy of Sciences of Ukrainian Soviet Socialist Republic. Section of social science, 21 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-258-265

## Критика когнитивных теорий происхождения эмоций

Е. А. Пырьев<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга, 194017, Россия, Санкт-Петербург, Костромской пр-т, д. 7а

### Сведения об авторе

Евгений Александрович Пырьев,  
e-mail: [evgpyrev@yandex.ru](mailto:evgpyrev@yandex.ru)

**Для цитирования:** Пырьев, Е. А. (2019) Критика когнитивных теорий происхождения эмоций. *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 258–265. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-258-265

**Получена** 22 июля 2019; прошла рецензирование 18 августа 2019; принята 18 августа 2019.

**Права:** © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В настоящей работе представлена критика когнитивных теорий, объясняющих природу появления эмоций. Выполнен анализ информационной, потребностной, смыслообразующей и других теорий происхождения эмоций. Высказывается сомнение, что эмоции появляются только по факту удовлетворения потребностей, а полнота информации об объекте определяет положительные эмоции, тогда как ограниченность информации — отрицательные. Также подвергается сомнению, что эмоции являются результатом несоответствия потребностей способностям человека. Доказывается, что наряду с когнитивными теориями происхождения эмоций возможен биологический подход, который рассматривает врожденные, даже генетические механизмы появления эмоций. Такие эмоции имеют нейрофизиологическую, то есть природную основу и вырастают из нейронных процессов ретикулярной формации продолговатого мозга. В этом случае когнитивные структуры не принимают прямого участия в появлении эмоций. Наоборот, эмоция сама оказывает произвольное влияние на когнитивный аппарат психики человека и его моторику. В аспекте когнитивной оценки рассматриваются базовые и надбазовые эмоции. Если базовые эмоции запускаются врожденными триггерами, то надбазовые — приобретенными в процессе жизнедеятельности конкретного человека. Надбазовые или социализированные эмоции чаще всего имеют когнитивную природу происхождения и появления их в психике. Такие эмоции имеют осознанный характер, так как появляются по факту когнитивной оценки стимула; в свою очередь, появление базовых эмоций, основанных на врожденных стимулах, чаще всего человеком не осознается. Целью исследования выступило положение о преодолении в научной литературе конструктов о доминировании когнитивных механизмов происхождения эмоций. Объектом исследования выступили эмоции, природа их происхождения. Предметом исследования стала критика когнитивного подхода происхождения эмоций и обоснование важности биологического подхода, где важная роль отводится врожденным и генетическим механизмам появления эмоций. Методологической базой исследования стал анализ научных исследований по проблеме природы и появления в психике базовых эмоций.

**Ключевые слова:** эмоции, природа эмоций, когнитивные теории эмоций, врожденный характер эмоций, нейронный механизм происхождения эмоций.

# Criticism of cognitive theories of the origin of emotions

E. A. Pyrev<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of Vyborgsky District of Saint Petersburg, 7a Kostromskoy Avenue, Saint Petersburg 194017, Russia

**Abstract.** This paper presents a critique of cognitive theories applied to explain the nature of emotions. The author analyses the informational, need, meaning-making and other theories of the origin of emotions, and questions the common conclusion that emotions appear only after the satisfaction of needs, and that abundant information about an object determines positive emotions, while limited information promotes negative ones. It is also doubtful that emotions are the result of incongruity between human needs and abilities. The author substantiates the idea that along with cognitive theories of the origin of emotions, a biological approach considering the innate, possibly genetic mechanisms of their origin is applicable. According to this approach, emotions may have neurophysiological foundations and emerge from the neural processes in the reticular formation of the medulla oblongata. In this case, cognitive structures do not directly invoke emotions. On the contrary, emotion itself has an involuntary effect on the cognitive apparatus of the human psyche and its motor skills. In the aspect of cognitive evaluation, the research distinguishes basic and suprabasic emotions. While basic emotions are invoked by innate triggers, suprabasic ones are acquired in the process of a specific individual's life activity. Suprabasic or socialized emotions mostly demonstrate a cognitive nature of their origin and manifestation in the psyche; such emotions are conscious in nature, as they appear after the cognitive assessment of the stimulus. In turn, the emergence of basic emotions triggered by innate stimuli is generally not consciously recognised by an individual. The aim of the study was to overcome the constructs created in scientific sources suggesting the dominance of cognitive mechanisms in the origin of emotions. The object of the study was emotions and the nature of their origin. The subject of the study was to critique the cognitive approach of the origin of emotions and to justify the importance of the biological approach, where the innate and genetic mechanisms that trigger emotions play an important role. An analysis of scientific research on the nature and emergence of basic emotions in the psyche served as the methodological foundation of the study.

**Keywords:** emotions, nature of emotions, cognitive theory of emotions, innate nature of emotions, neural mechanism of the origin of emotions.

## Author

Evgeny A. Pyrev,  
e-mail: [evgpyrev@yandex.ru](mailto:evgpyrev@yandex.ru)

**For citation:** Pyrev, E. A. (2019) Criticism of cognitive theories of the origin of emotions. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 258–265. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-258-265

**Received** 22 July 2019; reviewed 18 August 2019; accepted 18 August 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Природу эмоций и механизм их действий можно рассмотреть с позиций когнитивного и биологического подходов. Согласно когнитивному подходу эмоции являются продуктом неокортекса и его интеллектуальных процессов — восприятия и мышления. Данные психические познавательные процессы отвечают за расшифровку импульсов, идущих из коры больших полушарий. Продуктом когнитивных явлений выступают эмоции, которые человек сознательно использует для решения текущих задач. Сознательными эмоциями можно управлять, а также с их помощью управлять самими физиологическими процессами.

Биологический подход рассматривает врожденный характер эмоционального реагирования на определенный триггер. Стимульным материалом, запускающим эмоции, выступают безус-

ловные раздражители, имеющие конкретные нейрофизиологические механизмы, протекающие в продолговатом мозге человека.

Занимаясь много лет социальной перцепцией, известный отечественный психолог В. Н. Панфёров пришел к выводу, что в психическом отражении первым появляется не образ человека, а эмоция, связанная с его восприятием. В частности, он пишет: «Внешний облик <...> является побудителем первичной непроизвольной эмоции, соответствующей неясной психофизиологической реакции субъектов друг на друга» (Панфёров 1982, 56). Далее Панфёров указывает, что восприятие и осознание другого человека обусловлено глубинными мотивационными образованиями, исходящими от бессознательного (Панфёров 1982; 2016).

Феномен, замеченный Панфёровым, говорит о первичности базовых эмоций в процессе отражения и вторичности образа, что противоречит когнитивным теориям происхождения эмоций. Однако надбазовые или социализированные эмоции могут быть продуктом когнитивных процессов. Это эмоции, являющиеся разновидностью базовых. С. А. Рубинштейн приводит пример таких эмоций, сформированных на основе базовых — радости и грусти. Так, «наряду с возбужденной радостью (радостью-восторгом, ликованием), существует радость покойная (растроганная радость, радость-умиление) и напряженная радость... точно так же существует напряженная грусть... возбужденная грусть... тихая грусть...» и т. д. (Рубинштейн 1946, 459).

Базовые эмоции вырастают из нервных процессов ретикулярной формации продолговатого мозга и в этом смысле принадлежат явлению бессознательного. Когнитивные структуры не принимают прямого участия в появлении эмоций. Наоборот, эмоция сама оказывает непровольное влияние на когнитивный аппарат и моторику человека. Наиболее ярко это проявляется в состоянии аффекта — эмоционального состояния, способного отключать сознание. Эмоции вырастают из нейрофизиологических процессов, завладевают сознанием человека и проявляются во внешней моторике.

Когнитивные теории происхождения эмоций основаны на изучении деятельности коры больших полушарий, которая выступает физиологической основой всех эмоций. К числу работ на тему локализации эмоций в неокортексе можно отнести исследования И. П. Павлова (Быков 1954), Н. Н. Даниловой, А. Л. Крыловой (1989), Л. Р. Зенкова (1994), Е. Д. Хомской (Хомская, Батова 1998) и многих других.

Зарубежные исследователи — В. Б. Линдсли (Lindsley 1951), Дж. Пейпец (1962), Р. У. Липер (Leeper 1965), Дж. Е. Леду (LeDoux 1993), В. Р. Гесс (Hess 1969) и многие другие — природу эмоций выводят из нейрофизиологических процессов продолговатого (или среднего) мозга, генетически более раннего, чем неокортекс.

Базовые эмоции, вырастающие из продолговатого мозга, выполняют мотивационную функцию как в отношении психики, так и поведения. В свою очередь, надбазовые или социализированные эмоции, являющиеся продуктом неокортекса и когнитивных структур человека, выполняют регулятивную функцию.

Когнитивному направлению представлений о природе эмоций посвящены работы как отечественных психологов, так и зарубежных. Аме-

риканский исследователь Р. Лазарус когнитивный механизм происхождения эмоций изучал с 1952 года. Возникновение эмоций для него зависит от «присутствия цели и оценки ситуации». Положительные эмоции являются следствием наличия цели и оценки благоприятности ее достижения, а отрицательные эмоции появляются при оценке трудностей достижения цели (Lasarus 1974).

В разряд интеллектуальных теорий происхождения эмоций можно смело отнести теорию когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Происхождение положительных эмоций он объяснил наличием консонанса, а отрицательных — диссонанса. Когнитивный диссонанс — это расхождение в знаниях, как собственных, так и полученных. Беспокойство и тревога, вызванные диссонансом, сменяются на согласие, примирение после интеллектуальных усилий человека. Преодоление диссонанса приводит к переживанию эмоций радости и удовольствия (Festinger 1957).

Разновидностью когнитивной теории эмоций является научная работа французского исследователя П. Фресса в соавторстве с Ж. Пиаже. Причины отрицательных эмоций исследователи видели в дисбалансе потребностей и способностей человека. Соответственно, положительные эмоции возникают при наличии баланса между потребностями и способностями. В теории происхождения эмоций П. Фресса и Ж. Пиаже важная роль отводится интеллекту человека. Так, отрицательные эмоции появляются в ситуации низкой оценки человеком возможности удовлетворения потребностей, а положительные — в ситуации высокой оценки (Фресс 1975).

В отечественной психологии при взгляде на природу эмоций доминирует позиция А. Н. Леонтьева, которую он представил в работе «Потребности, мотивы и эмоции», впервые изданной в 1971 году. В теории смыслообразующего мотива Леонтьев мотивационную функцию отдает интеллекту, который занимается поиском предмета, отвечающего потребностям человека. Эмоции появляются по факту удовлетворения потребностей, закрепляются в схеме побуждения и в последующем сопровождают активность человека. Данная зависимость эмоций от потребностей позволила А. Н. Леонтьеву отказываться первым в мотивационной функции (Леонтьев 2009).

Информационная теория происхождения эмоций также относится к разряду когнитивных. Автор этой теории П. В. Симонов объяснял причины появления эмоций полнотой информации.

Если информация об объекте полная и доступная, то появляются эмоции радости и удовольствия. В свою очередь, скудная, отрывочная информация об объекте или явлении приводит к переживанию эмоций страха и печали (Симонов 1966).

Во второй половине XX века все разновидности теорий о когнитивной природе эмоций трансформировались в определение, которое считается сегодня непререкаемым, во всяком случае в отечественной психологии. С точки зрения В. К. Вилюнаса (1990), Е. П. Ильина (2007), А. Н. Леонтьева (2009) и многих других отечественных исследователей, эмоции выполняют функцию выражения субъективных отношений к отражаемому явлению. Главным элементом «субъективного отношения» выступает значимость или важность отражаемого предмета для человека. Предмет оценивается интеллектом на возможность удовлетворения актуальных потребностей человека.

Важно отметить, что когнитивный подход при объяснении природы эмоций не проясняет ситуацию с многообразием их появления. Рассматривается природа ограниченного числа эмоций, например, чаще всего страха и радости. Последняя эмоция появляется в ситуации удовлетворения потребности, а первая — в ситуации неудовлетворения. Однако часто бывает, что потребность удовлетворена, а эмоция негативная. Например, человек долго учился, сдал экзамены, защитил выпускную работу и получил долгожданный диплом. Потребность удовлетворена, но на душе осадок, эмоция печали, грусти от расставания, разрыва с тем, что связывало многие годы.

Полная и доступная информация об объекте не обязательно приводит к эмоции радости и удовольствия; скудная и отрывочная информация не является условием переживания эмоций страха и печали. Часто «многие печали» от большого знания, а когда не знаешь, то «крепче спишь». Информационная теория обладает еще одним недостатком. Полнота информации об объекте на индивидуальном уровне в одной и той же ситуации может привести к амбивалентным эмоциям противоположного типа, то есть одновременно к эмоции радости и печали. То же наблюдается при дефиците информации.

Когнитивный подход не объясняет появление большого количества эмоций. Интеллектуальная обработка эмоций занимает некоторое время, иногда достаточно продолжительное. Между тем эмоции в ответ на стимул возникают ментально. Соответственно, когнитивному

процессу для совершения акта оценки совершенно нет места. Также в когнитивных теориях не учитывается характер влияния эмоций на сами когнитивные процессы. Это влияние осуществляют базовые эмоции, вырастающие из нейронных и физиологических процессов продолговатого мозга.

Базовая эмоция злости настраивает человека на сопротивление обстоятельствам, а эмоция удовольствия — на отказ от этого сопротивления. Другие эмоции также отвечают за определенные сознательные решения человека. В статье «Эмоциональный аспект профессиональной мотивации студентов вуза» нами достаточно подробно рассматривается характер влияния мотивационных эмоций на феномен сознательной мотивации (Пырьев 2017). Этот подход также нашел отражение в другой нашей работе (Пырьев 2015).

Критические замечания в адрес интеллектуалистов можно продолжать. Так, если эмоции являются продуктом когнитивных процессов, то как можно объяснить появление большого количества сильных, аффективных эмоций разной модальности, не подконтрольных сознанию человека; как можно объяснить появление большого количества отрицательных эмоций, знание о негативных сторонах которых известно даже детям? Наконец, существует еще одна проблема, которую когнитивисты не объясняют. Это появление эмоций, не соответствующих реальности. Там, где нужно радоваться, человек переживает страх, а там, где нужно бояться — возникает злость и т. д.

Известно, что некоторые отрицательные эмоции под так называемым социальным запретом. Поэтому появление эмоций, не отвечающих реальности, можно объяснить требованиями социальной среды. Она контролирует переживание человеком в адрес других людей эмоций злости, гнева и ярости. В свою очередь, эмоции печали, горя и страдания допустимы только в ситуации потери близкого человека.

Социальный характер процессов восприятия и мышления является еще одним фактором, искажающим истинную природу эмоций. Многообразие требований социальной среды выражается в многообразии способов восприятия и решения задач, что в конечном итоге отражается в способах оценки эмоций.

В некоторых ситуациях когнитивные элементы вообще не участвуют в распознавании сигнала. Непосредственная активация нервной системы известна на примере эмоции отвращения, вызываемой скверным запахом. Эмоциональное возбуждение по типу злости и гнева

наблюдается в ситуации воздействия предмета красного цвета; синий цвет, наоборот, успокаивает нервную систему. Примеры прямого воздействия раздражителя на нервную систему человека можно продолжать, и эти примеры не добавляют знаний в копилку теорий о когнитивном происхождении эмоций.

Таким образом, известные в отечественной психологической литературе теории — смыслообразующего мотива А. Н. Леонтьева и потребностно-информационные теории П. В. Симонова, Л. Фестингера, Ж. Пиаже, П. Фресса — не могут объяснить и десятой части эмоций, присутствующих в психике человека. Представляется, что когнитивные теории, призванные объяснять природу эмоций, разработаны с целью преодоления условно-рефлекторной парадигмы. По идее когнитивистов, эмоции отличаются от условно-рефлекторных процессов тем, что в их появлении участвует интеллект. Однако если опереться на условно-рефлекторную теорию, то сами когнитивные процессы, а также потребности и мотивы являются следствием эмоциональных процессов. С актом смутного неосознаваемого восприятия (или воспоминания) предмета (вещи, события) рефлекторно появляются эмоции, а затем уже как продукт эмоционального возбуждения переживаются потребности, мышление и сознательные мотивы.

После многих лет исследования проблемы гнева и агрессии американский ученый Л. Берковиц пришел к выводу, что источником эмоций является генетически заданная стимуляция и у большинства людей есть рудиментарное представление (прототип) о первичных эмоциях и о том, какие факторы включены в эти эмоции (ощущения, мысли, воспоминания) (Берковиц 2007). В частности, если боль вызывает воспоминания о предыдущих негативных чувствах, например, о гневе и об ассоциируемых с ним действиях — агрессии, то люди начинают выражать гнев и совершать агрессивные действия. В свою очередь, эмоция радости появляется не только как следствие совпадения ожидания с реальностью, но и выступает побочным продуктом усилий человека, которые направлены на другие цели, то есть радость также нельзя запланировать или предвидеть. В большинстве случаев радость появляется внезапно и абсолютно неожиданно. Берковиц доказал, что неприятные события, например, погружение в холодную воду, продолжительное воздействие высокой температуры и скверные запахи, являются непосредственным активатором гнева.

В представлениях американского исследователя эмоцию радости также нельзя объяснить

с позиции П. В. Симонова в «теории удовлетворения потребности» и Л. Фестингера в его «теории когнитивного диссонанса». По Л. Берковицу, «в большинстве случаев радость появляется внезапно и абсолютно неожиданно» (Берковиц 2007, 277).

Швейцарский психиатр К. Юнг в начале XX века врожденные стимулы называл архетипическими (Юнг 2007). В данном случае под архетипами следует понимать древние образы предметов или древние стимулы. К числу таких стимулов, кроме названных выше, относятся образы мужчин для женщин; образы младенцев для женщин; высота для всех людей; холодная вода также для всех людей; сильный и неожиданный звук; нападение любого предмета сверху и т. д. На архетипические стимулы практически у всех людей возникают стереотипные эмоциональные реакции. У женщины образ мужчины всегда вызывает интерес (или почти всегда); холодная вода, неожиданно попавшая на тело, вызывает эмоцию гнева; образ маленького ребенка у женщин всегда вызывает радость; сильный звук и нападение сверху (без дифференциации предмета) сопряжено с эмоцией страха.

Пассажирам авиалайнера известно, что эмоция страха появляется каждый раз, когда самолет проваливается в воздушную яму. Похожий эффект обнаруживается на качелях и американских горках. Эмоция страха возникает в ситуации провала, когда на уровне интуиции, то есть на неосознаваемом уровне, возникает ощущение опасности, угрозы жизни.

Л. В. Смолова в своей монографии «Психология взаимодействия с окружающей средой» ссылается на исследования Фрэнсис МакЭндрю, которая описала признаки внешности, автоматически вызывающие у людей эмоцию страха. В этом списке длинные волосы, кривая улыбка, глаза навывкате, длинные пальцы, бледная кожа лица, мешки под глазами, грязная одежда и т. д. (Смолова 2010).

Эмоция интереса возникает всякий раз на новый предмет, новое событие. Интерес вызывают все красочные предметы, необычные по форме. В основе эмоции интереса — любопытство, познание всего нового и необычного.

Эмоция печали на генетическом уровне всегда вызывается потерей, лишением, изоляцией от предмета. Данные эмоциональные реакции характерны в детстве в адрес игрушек, а также разрыва с родителями. В последующем эмоция печали автоматически привязывается ко всем ситуациям потери. Можно сказать, что в детстве происходит эмоциональное научение: на потерю предмета реагировать эмоцией печали,

а на взятие предмета другим лицом — эмоцией злости.

Эмоциональная реакция человека на холодную воду или высоту — это врожденный, или безусловный, ответ на состояние связи человека с жизнью. Появление эмоции гнева в ситуации холодной воды — это сигнал, что связи с жизнью угрожает опасность от действия холодной воды на организм. Эмоция страха на высоту — это также ответ на нарушение связи человека с жизнью. Эмоциональная реакция на отсутствие пищи, воды и т. д. — это все варианты ответной реакции человека на состояние связи с жизнью, здоровьем, благополучием.

В процессе жизнедеятельности человека холодная вода и высота, а также конкретные продукты питания обрастают социализированными эмоциональными связями, противоречащими первичной реакции на биологический раздражитель. Например, в ответ на холодную воду и высоту человек демонстрирует эмоцию радости. Также положительные эмоции возникают в ситуации отсутствия кофе, колбасы и спиртного только потому, что человек «включил интеллект» и доказал себе, что это вредные продукты и их отсутствие положительно скажется на самочувствии. В оправдание врожденных эмоций, появляющихся в стереотипной ситуации, важно отметить следующее. Вне зависимости от готовности человека попадание холодной воды на голову всегда вызывает эмоцию гнева. Однако эмоция радости часто не имеет видимой причины. Вместе с тем существует вынужденная, или заказанная, радость. Появление такой эмоции можно также объяснить когнитивной установкой.

## Выводы

Когнитивные процессы человека не являются основным источником появления многообразных эмоций. Интеллектуальная обработка эмоций занимает достаточно продолжительное время. Между тем эмоции в ответ на стимул возникают

автоматически. Когнитивному процессу для совершения оценки требуется значительно больше времени, чем эмоциональному. Эмоция появляется в ответ на определенный триггер, который может иметь как врожденный, так и приобретенный характер. Приобретенная стимуляция запускает механизм появления социализированных эмоций. В свою очередь, врожденные триггеры запускают появление базовых эмоций, таких как радость, печаль, злость, удовольствие, любопытство, равнодушие, отвращение, страх.

В когнитивном подходе эмоции можно называть «вторичными» и несамостоятельными, так как они выступают последствием когнитивной оценки. В свою очередь, в биологическом подходе — эмоции «первичные» и самостоятельные. Базовые эмоции, имеющие врожденный и генетический характер и вырастающие из нейрофизиологических процессов, на неосознаваемом уровне приобретают побудительный характер, реализуемый в психике человека и его поведении.

Известно, что некоторые отрицательные эмоции под так называемым социальным запретом. Поэтому появление эмоций, не отвечающих реальности, можно объяснить требованиями социальной среды. Она контролирует переживание человеком в адрес других людей эмоций злости, гнева и ярости. В свою очередь, эмоции печали, горя и страдания допустимы только в ситуации потери близкого человека.

Эмоциональность человека выступает тем фильтром, через который пропускаются все сигналы, поступающие к человеку. Эмоция создает универсальный мотивационный фон, который активирует нейронные, физиологические, а затем и поведенческие процессы человека.

Базовые эмоции, вырастающие из генетических и наследственных механизмов, выполняют мотивационную функцию как в отношении психики, так и поведения. В свою очередь, социализированные эмоции, являющиеся продуктом неокортекса и когнитивных структур человека, выполняют по отношению к психике и поведению регулятивную функцию.

## Литература

- Берковиц, Л. (2007) *Агрессия: причины, последствия и контроль: лучший в мире учебник по психологии агрессии*. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 510 с.
- Быков, К. М. (отв. ред.). (1954) *Павловские клинические среды. Стенограммы заседаний в нервной и психиатрической клиниках: в 3 т. Т. 1: 1931–1933*. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР, 644 с.
- Вилюнас, В. К. (1990) *Психологические механизмы мотивации человека*. М.: Изд-во МГУ, 283 с.
- Данилова, Н. Н., Крылова, А. Л. (1989) *Физиология высшей нервной деятельности*. М.: Изд-во МГУ, 398 с.
- Зенков, Л. Р. (1994) Бессознательное и сознание в аспекте межполушарного взаимодействия. В кн.: Ю. В. Макогоненко (ред.). *Бессознательное. Многообразие видения*. Новочеркасск: Агентство «Сагуна», с. 201–212.

- Ильин, Е. П. (2007) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер, 782 с.
- Леонтьев, А. Н. (2009) Потребности, мотивы и эмоции. В кн.: Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман (ред.). *Психология мотивации и эмоций*. М.: АСТ Астрель, с. 47–66.
- Панфёров, В. Н. (1982) Когнитивные эталоны и стереотипы взаимопознания людей. *Вопросы психологии*, № 5, с. 139–141.
- Панфёров, В. Н. (2016) Психологический конструкт социальной перцепции. В кн.: В. С. Белгородский, О. В. Кашеев, В. В. Зотов, И. В. Антоненко (ред.). *Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность. Международная научно-практическая конференция*. Ч. 8. М.: ФГБОУ ВО «МГУДТ», с. 51–57.
- Пейпек, Дж. (1962) Висцеральный мозг, его строение и связи. В кн.: Г. Г. Джаспер (ред.). *Ретикулярная формация мозга*. М.: Медгиз, с. 520–532.
- Пырьев, Е. А. (2015) Мотивационная функция эмоций в «теории связей». *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 177, с. 35–42.
- Пырьев, Е. А., Старшинова, Е. С. (2017) Эмоциональный аспект профессиональной мотивации студентов вуза. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*, № V10, с. 36–44. DOI: 10.24422/МСГО.2017.V10.7757
- Рубинштейн, С. Л. (1946) *Основы общей психологии*. 2-е изд. М.: Учпедгиз, 698 с.
- Симонов, П. В. (1966) *Что такое эмоция?* М.: Наука, 93 с.
- Смолова, А. В. (2010) *Психология взаимодействия с окружающей средой (экологическая психология)*. СПб.: СПбГИПСР, 712 с.
- Фресс, П. (1975) Эмоции. В кн.: П. Фресс, Ж. Пиаже, А. Н. Леонтьев (ред.). *Экспериментальная психология*. Вып. 5. М.: Прогресс, с. 111–195.
- Хомская, Е. Д., Батова, Н. Я. (1998) *Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование*. М.: Российское педагогическое агентство, 268 с.
- Юнг, К. Г. (2007) *Аналитическая психология: теория и практика. Тавистокские лекции*. СПб.: Азбука-классика, 238 с.
- Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 291 p.
- Hess, W. R. (1969) *Hypothalamus and thalamus*. 2<sup>nd</sup> ed. Stuttgart: Georg Thieme, 77 p.
- Lasarus, R. S. (1974) Cognitive and coping processes in emotion. In: B. Weiner (ed.). *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press, pp. 21–32.
- LeDoux, J. E. (1993) Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, vol. 58, no. 1–2, pp. 69–79. DOI: 10.1016/0166-4328(93)90091-4
- Leeper, R. W. (1965) Some needed developments in the motivational theory of emotions. In: D. Levine (ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 13. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 26–66.
- Lindsley, D. B. (1951) Emotion. In: S. S. Stevens (ed.). *Handbook of experimental psychology*. New York: Wiley, pp. 473–516.

## References

- Berkowitz, L. (2007) *Agressiya: prichiny, posledstviya i kontrol': luchshij v mire uchebnik po psikhologii agressii [Aggression: Its causes, consequences and control: The world's best textbook on the psychology of aggression]*. Saint Petersburg: Prajm-EVROZNAK Publ., 510 p. (In Russian)
- Bykov, K. M. (ed.). (1954) *Pavlovskie klinicheskie sredy. Stenogrammy zasedanij v nervnoj i psikiatricheskoj klinikakh: v 3 t. T. 1: 1931–1933 [Pavlov's clinical environments. Shorthand notes of proceedings in nervous and psychiatric clinics: In 3 vols. Vol. 1: 1931–1933]*. Moscow; Leningrad: Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 644 p. (In Russian)
- Danilova, N. N., Krylova, A. L. (1989) *Fiziologiya vyshej nervnoj deyatelnosti [Physiology of higher nervous activity]*. Moscow: Moscow State University Publ., 398 p. (In Russian)
- Festinger, L. (1957) *A theory of cognitive dissonance*. Stanford: Stanford University Press, 291 p. (In English)
- Fraisse, P. (1975) Emotsii [Emotion]. In: P. Fraisse, J. Piaget, A. N. Leont'ev (eds.). *Ekspperimental'naya psikhologiya [Experimental psychology]*. Iss. 5. Moscow: Progress Publ., pp. 111–195. (In Russian)
- Hess, W. R. (1969) *Hypothalamus and thalamus*. 2<sup>nd</sup> ed. Stuttgart: Georg Thieme, 77 p. (In English)
- Il'in, E. P. (2007) *Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 782 p. (In Russian)
- Jung, C. G. (2007) *Analiticheskaya psikhologiya: teoriya i praktika. Tavistokskie lektzii [Analytical psychology: Its theory and practice. The Tavistock lectures]*. Saint Petersburg: Azbuka-klassika Publ., 238 p. (In Russian)
- Khomskaya, E. D., Batova, N. Ya. (1998) *Mozg i emotsii. Nejropsikhologicheskoe issledovanie [Brain and emotions. Neuropsychological research]*. Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo Publ., 268 p. (In Russian)
- Lasarus, R. S. (1974) Cognitive and coping processes in emotion. In: B. Weiner (ed.). *Cognitive views of human motivation*. New York: Academic Press, pp. 21–32. (In English)
- LeDoux, J. E. (1993) Emotional memory systems in the brain. *Behavioural Brain Research*, vol. 58, no. 1–2, pp. 69–79. DOI: 10.1016/0166-4328(93)90091-4 (In English)

- Leeper, R. W. (1965) Some needed developments in the motivational theory of emotions. In: D. Levine (ed.). *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 13. Lincoln: University of Nebraska Press, pp. 26–66. (In English)
- Leont'ev, A. N. (2009) Potrebnosti, motivy i emotsii [Needs, motives and emotions]. In: Yu. B. Gippenreyter, M. V. Falikman (eds.). *Psikhologiya motivatsii i emotsij [Psychology of motivation and emotions]*. Moscow: AST Astrel' Publ., pp. 47–66. (In Russian)
- Lindsley, D. B. (1951) Emotion. In: S. S. Stevens (ed.). *Handbook of experimental psychology*. New York: Wiley, pp. 473–516. (In English)
- Panferov, V. N. (1982) Kognitivnye etalony i stereotypy vzaimopoznaniya lyudej [Cognitive standards and stereotypes of mutual understanding of people]. *Voprosy psichologii*, no. 5, pp. 139–141. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2016) Psikhologicheskij konstrukt sotsial'noj pertseptsii [Psychological construct of the social perception]. In: V. S. Belgorodskij, O. V. Kashcheev, V. V. Zotov, I. V. Antonenko (eds.). *Gumanitarnye osnovaniya sotsial'nogo progressa: Rossiya i sovremennost'. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya [Humanitarian foundations of social progress: Russia and the present. International Scientific and Practical Conference]*. Pt. 8. Moscow: Moscow State University of Design and Technology, pp. 51–57. (In Russian)
- Papez, J. (1962) Vistseral'nyj mozg, ego stroenie i svyazi [Visceral brain, its structure and connections]. In: H. H. Jasper (ed.). *Retikulyarnaya formatsiya mozga [Reticular formation of the brain]*. Moscow: Medgiz Publ., pp. 520–532. (In Russian)
- Pyriev, E. A. (2015) Motivatsionnaya funktsiya emotsij v “teorii svyazej” [The motivational function of emotions in the “theory of relations”]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 177, pp. 35–42. (In Russian)
- Pyriev, E. A., Starshinova, E. S. (2017) Emotsional'nyj aspekt professional'noj motivatsii studentov vuza [Emotional aspect of professional motivation of university students]. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal “Kontsept”*, no. V10, pp. 36–44. DOI: 10.24422/MCITO.2017.V10.7757 (In Russian)
- Rubinstein, S. L. (1946) *Osnovy obshchej psichologii [Basis of general psychology]*. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow: Uchpedgiz Publ., 698 p. (In Russian)
- Simonov, P. V. (1966) *Chto takoe emotsiya? [What is emotion?]*. Moscow: Nauka Publ., 93 p. (In Russian)
- Smolova, L. V. (2010) *Psikhologiya vzaimodejstviya s okruzhayushchej sredoj (ekologicheskaya psikhologiya) [Psychology of interaction with the environment (environmental psychology)]*. Saint Petersburg: St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 712 p. (In Russian)
- Viliūnas, V. K. (1990) *Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka [Psychological mechanisms of human motivation]*. Moscow: Moscow State University Publ., 283 p. (In Russian)
- Zenkov, L. R. (1994) Bessoznatel'noe i soznanie v aspekte mezhpolutsharnogo vzaimodejstviya [Unconscious and Consciousness in the aspect of inter-hemispheric interaction]. In: Yu. V. Makogonenko (ed.). *Bessoznatel'noe. Mnogoobrazie videniya [Unconscious. Diversity of views]*. Novocherkassk: Agentstvo “Saguna” Publ., pp. 201–212. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-266-275

## Ментальный фактор в интеграции эмоций и коммуникации подростков

С. Т. Посохова<sup>1</sup>, М. Х. Изотова<sup>✉2</sup>

<sup>1</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, 199034, Россия,  
Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9

<sup>2</sup> Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет,  
194100, Россия, Санкт-Петербург, ул. Литовская, д. 2

### Сведения об авторах

Светлана Тимофеевна Посохова,  
SPIN-код: 9016-2796

Маргарита Хаджумаровна Изотова,  
e-mail: izotova.margarita@gmail.com

### Для цитирования:

Посохова, С. Т., Изотова, М. Х.  
(2019) Ментальный фактор  
в интеграции эмоций  
и коммуникации подростков.  
*Психология человека  
в образовании*, т. 1, № 3, с. 266–275.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-  
266-275

**Получена** 21 июня 2019; прошла  
рецензирование 7 июля 2019;  
принята 7 июля 2019.

**Права:** © Авторы (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Рассмотрены особенности интеграции эмоциональной и коммуникативной сфер, важных для понимания целостности психической организации человека. Эмоциональная сфера охарактеризована способностью к дифференциации эмоций человека, тревогой и страхами, эмоциональными барьерами в общении и общим психофизиологическим напряжением. Коммуникативная сфера определена агрессией, создающей барьеры к сближению подростков с окружающими людьми, и эмпатией, расширяющей возможности сближения. Представлены результаты исследования, в котором участвовали подростки в возрасте 12–13 лет с ментальными нарушениями (99 человек) и сохранным интеллектом (94 человека). Все подростки дали добровольное согласие на участие в исследовании. Использовался комплекс методик для определения особенностей эмоциональной сферы и коммуникаций в подростковом возрасте. Некоторые методики были модифицированы с учетом ментальных ограничений подростков, проводились индивидуально. Ментальные нарушения в форме легкой степени умственной отсталости обуславливают устойчивость внутренней интеграции эмоциональной и коммуникативной сфер. Тесные взаимосвязи между сферами повышают психологическую уязвимость подростков с легкой степенью умственной отсталости, выражающуюся в низкой точности дифференциации эмоций человека, в склонности воспринимать многие стороны окружающего мира в виде угрозы, в эмоциональных барьерах в общении и общем психофизиологическом напряжении, в недостаточной регуляции агрессивных тенденций и трудностях проявления эмпатических способностей. Дисбаланс внутри эмоциональной сферы и напряжение эмоциональных процессов сочетаются с трудностями коммуникации этих подростков, создают условия для неконтролируемой агрессии, затрудняют ориентацию в выражении эмпатии. Интегративный подход открывает новые возможности для коррекции эмоций и коммуникации при ментальных нарушениях и в целом для инклюзивного взаимодействия.

**Ключевые слова:** интеграция, коммуникативная сфера, ментальные нарушения, страхи, тревога, эмоциональная сфера, эмпатия.

# The role of the mental factor in integrating emotions and communication in adolescents

S. T. Posokhova<sup>1</sup>, M. Kh. Izotova<sup>2</sup>✉

<sup>1</sup> St Petersburg State University, 7/9 Universitetskaya Emb., Saint Petersburg 199034, Russia

<sup>2</sup> St Petersburg State Pediatric Medical University, 2 Litovskaya Str., Saint Petersburg 194100, Russia

## Authors

Svetlana T. Posokhova,  
SPIN: 9016-2796

Margarita Kh. Izotova, e-mail:  
[izotova.margarita@gmail.com](mailto:izotova.margarita@gmail.com)

**For citation:** Posokhova, S. T., Izotova, M. Kh. (2019) The role of the mental factor in integrating emotions and communication in adolescents. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 266–275. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-266-275

**Received** 21 June 2019; reviewed 7 July 2019; accepted 7 July 2019.

**Copyright:** © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The authors suggest that in order to understand the integrity of human mental organisation it is highly important to study the features of integration between the emotional sphere and communicative areas. The study focuses on adolescents and their ability to integrate emotions in communication. Adolescents can differentiate human emotions and experience anxiety, fear, emotional communication barriers and overall psychophysiological tension. The communicative sphere is defined by aggression that prevents bonding with the other people and empathy which facilitates such bonding. The authors present the results of a study, which involved youngsters aged 12–13 years with mental disorders (99 people) and mentally healthy teenagers (94 people). All the teenagers voluntarily agreed to participate in the study; consent was also obtained from their parents. The study involved the use of complex methods to determine the characteristics of the emotional sphere and communication in adolescence. Some techniques were modified to accommodate intellectual impairment, and the study procedures were conducted individually. The outcomes of the study suggest that cognitive impairment affects the stability of internal integration of the emotional and the communicative sphere. A close connection between the realms increases psychological vulnerability of mentally retarded adolescents. The vulnerability impedes the accuracy in differentiating human emotions, increases the tendency to perceive the surrounding world as threatening, enforces emotional barriers in communication, and leads to overall psychophysiological tension, aggressive reactions and low empathy. For these teenagers, the imbalance within the emotional sphere and emotional stress combined with communication difficulties create conditions for uncontrolled aggression and impede the expression of empathy. The authors conclude that the integrative approach opens up new possibilities for correction of emotional reactions and communication skills in children with mental disabilities and for inclusive interaction.

**Keywords:** anxiety, communicative sphere, empathy, emotional sphere, fear, integration, mental disability.

## Введение

Сегодня при описании поведения человека, состояния межличностных отношений и общественных процессов все чаще используется понятие «хаотизм». По своей сути хаотизм абсолютизирует неопределенность, беспорядок, клиповость, доминирование плохо структурируемых частных на всех уровнях бытия человека, включая обыденный, практический, социальный. В масштабах хаотизма отражается серьезная угроза, которая создается цивилизационными вызовами не только по отношению к психологическому благополучию человека, но и по отношению к его жизнеспособности. Тем самым напрашивается вывод о том, что сущностный признак хаотизма заключен в угрозе разрушения биопсихосоциальной целостности человека.

Целостность психической организации человека всегда относилась к числу фундаментальных проблем психологии, которая решалась в единстве логики развития общества, самого человека и логики развития психологической науки. Авторитетные научные дискуссии определили две взаимодополняющие тенденции в понимании целостности и ее роли во взаимодействии человека с окружающей реальностью и самим собой. С одной стороны, целостность — это не что иное, как полнота свойств, проявлений и внешних связей человека, с другой — целостность представляет собой внутреннюю обусловленность человека. В том и в другом случае ориентация на целостность создает возможность для получения синтетических знаний о человеке, о внутренних механизмах его сложной организации и связей с окружающей

реальностью. Своеобразный отклик на потребность в целостном описании человека можно увидеть в исследованиях, связывающих разные составляющие психической деятельности. В результате такого рода объединений появляются «новые» психические сферы, такие как «ценностно-мотивационная», «ценностно-смысловая», «личностно-смысловая», «потребностно-мотивационная», «эмоционально-мотивационная», «психоэмоциональная» и т. п. Актуальностью сохранения целостности психической жизни современного человека также обуславливается появление «интегральной психодиагностики», «интегральной психотерапии» и т. п.

Важность категории «целостность» для понимания психологии человека и его социального взаимодействия отчетливо выражена в теоретических изысканиях и эмпирических исследованиях В. Н. Панфёрова (Панфёров 2015). В своей концепции интегрального синтеза психологии человека В. Н. Панфёров, основываясь на трудах П. Тейяра де Шардена (Тейяр де Шарден 1987), Л. С. Выготского (Выготский 1986), С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн 2003), Б. Г. Ананьева (Ананьев 2001), углубляет идеи целостности в соответствии с насущными потребностями современного человека в решении актуальных жизненных проблем, в соответствии с тенденциями развития психологии, прежде всего практической психологии. Так, плодотворным для психологического познания и оказания действенной психологической помощи можно считать подход к описанию человека с позиции целостности психических образований. Психические образования — осевая категория в исследованиях В. Н. Панфёрова. Психическим образованиям отводится роль качественного синтеза отдельных свойств в процессе разнопланового взаимодействия человека: психофизического — с внешним миром, деятельность-психологического — с миром вещей, социально-психологического — с миром людей, психорефлективного — с внутренним миром и психофизиологического — с организмом. В соответствии с направлениями взаимодействия в круг психических образований, большинство из которых уже нашли эмпирическое подтверждение, входят психофизические, деятельность-психологические, социально-психологические, психорефлективные и психофизиологические (Панфёров 2015).

Однако проблема целостности — это не только проблема внутренней интеграции разных психических образований, но и проблема детерминации возникающих взаимосвязей между ними. В исследованиях В. Н. Панфёрова ясно

прослеживается мысль о том, что факторы социального взаимодействия не объясняют все многообразие и разновекторность поведения и общения. Формирование психических образований разворачивается во внутренней структуре психической организации человека благодаря психической деятельности, осуществляемой при взаимодействии с миром людей, вещей и самим собой. Большой детерминирующий и объясняющий потенциал заложен во внутренней организации самого человека (Панфёров 2015).

Труды В. Н. Панфёрова об интеграции психических образований и существовании внутренней ее детерминации послужили основанием для исследования особенностей связи эмоциональной и коммуникативной сфер и роли ментальных нарушений в их интеграции в подростковом возрасте. Обращение к интеллекту как фактору интеграции эмоций и коммуникации связано прежде всего с его адаптационными возможностями. Интеллект синтезирует все содержание, все свойства и функции когнитивной деятельности человека, сжато отражая общие закономерности, а также индивидуальные особенности когнитивной переработки, сохранения и преобразования информации, необходимой личности для построения новых адаптационных программ в изменяющейся социокультурной и информационной среде (Посохова 2001).

Необходимость такого исследования диктуется также социальными процессами, затрагивающими все слои нашего общества, в том числе лиц с ментальными нарушениями. В связи с расширением границ инклюзивной культуры все более активно изучаются психологические ресурсы лиц с проблемами интеллектуального развития. Такие поиски часто связаны с практикой применения разнообразных коррекционных программ. Однако узконаправленная коррекция или эмоциональной сферы, или навыков общения не обеспечивает ожидаемого результата — безбарьерного межличностного взаимодействия подростков с ментальными ограничениями в социуме. Эффективность коррекционного вмешательства определяется соотношениями между эмоциями и коммуникацией, а также ролью ментальных нарушений в интеграции эмоций и коммуникации. Немаловажную роль играет и модернизация отечественного образования, одно из направлений которой нацеливает на обеспечение психологических потенциалов и ресурсов для безбарьерного включения детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в многоликую социальную среду. В силу расширяющихся инклюзивных процессов в настоящее время обостряется необходимость

в объективно обоснованных представлениях о возможностях социального взаимодействия лиц с ментальными нарушениями, в первую очередь подростков. В этом контексте вполне оправданным выглядит изучение роли ментальных нарушений в интеграции эмоциональной и коммуникативной сфер, лежащих в основе социальной жизнедеятельности подрастающего поколения.

Несмотря на различия психологических школ в трактовке психологических феноменов бытия человека, эмоции почти безоговорочно относятся к числу ключевых системообразующих явлений, регулирующих всю психическую организацию и разные виды активности личности (Ильин 2002; Панфёров 2015). Социальная природа эмоций определяет их детерминирующую роль в построении межличностных отношений. В процессе усвоения коммуникативного опыта расширяется эмоциональная компетентность человека. Вместе с тем типичные эмоциональные переживания, умение соотносить эмоции с социальными ролями, эмоциональная адекватность, понимание переживаний других людей облегчают коммуникативное поведение. Эти особенности регулирует вектор и границы взаимодействия с изменяющейся социокультурной и информационной реальностью.

Эмоциональная сфера подростков — особое психическое образование, включающее в себя обширный круг признаков как психологического комфорта, так и психологической уязвимости личности, особенно в подростковом возрасте. Несмотря на то что эмоции в целом и эмоциональная сфера в частности — это фундаментальный объект психологических исследований многих поколений ученых, содержание понятия «эмоциональная сфера» до сих пор остается дискуссионным, обоснованным разными, далеко не безупречными аргументами и доводами. Одни исследователи ограничивают эмоциональную сферу четко определенным эмоциональным признаком, например страхами. В противовес им другие подчеркивают сложность содержательной и функциональной организации эмоциональной сферы и включают в нее все известные явления эмоциональной жизни, которые различаются по степени обобщенности, а следовательно, и по доступности для измерения. В таких случаях речь идет, например, о сентиментальности и эмоциональности. Последняя, в свою очередь, основывается на эмоциональной возбудимости, интенсивности и длительности переживаний эмоций (Ильин, Липина 2007).

Систематизация научных исследований позволяет утверждать, что эмоциональная сфера

подростков представляет собой динамичную систему признаков эмоционального реагирования, которые определяют избирательное отношение личности к воспринимаемой окружающей реальности и себе. В эмоциональной сфере объединяются эмоциональная чувствительность, способность дифференцировать эмоции человека, переживание тревоги и страхов, эмоциональные барьеры в общении и общее психофизиологическое напряжение. Каждый из элементов эмоциональной сферы специфичен по своему содержанию и функциям. В частности, эмоциональная чувствительность определяет способность реагировать на все изменения окружающей реальности и внутренней среды организма в первую очередь эмоционально. Дифференциация эмоций отражает широту спектра индивидуального отношения к значимым воздействиям. В страхах и тревоге заключена предрасположенность к восприятию окружающей реальности как несущей угрозу физическому существованию или самооценности личности. Эмоциональные барьеры общения подчеркивают неэффективность эмоционального регулирования оптимальных контактов с окружающими людьми. Возникающее общее психофизиологическое напряжение указывает на отклонение физиологических функций от оптимального состояния в привычных и напряженных жизненных ситуациях (Изотова 2017).

Широкая практика социальной психологии позволяет согласиться с мнением В. Н. Панфёрова относительно того, что фактически все сферы человеческой жизни и деятельности пронизывает общение. Регулирующая роль общения связана с тем, что оно не просто объединяет людей для совместных действий и общей деятельности, а укрепляет, упрочивает их отношения. В процессах общения коммуникативные функции направлены на конструирование разных по направленности, содержанию и длительности связей человека с другими людьми (Панфёров 2015). К числу коммуникативных маркеров традиционно относятся агрессивность и эмпатия. По своей сути это противоположные тенденции в организации человеком своего взаимодействия с окружающими людьми. Так, агрессивность характеризует способность и предрасположенность создавать угрозу другому человеку, что, безусловно, определяет границы для межличностного взаимодействия и высокую вероятность развития дезадаптации. Противоположная тенденция — тенденция к сближению людей во взаимодействии — отражается в эмпатии. Эмпатия как способность вчувствоваться, проникать в эмоциональное

переживание другого нередко превращается в возможный барьер агрессивного поведения (Изотова 2017; Посохова, Изотова 2017).

Эмоциональная сфера и коммуникативная сфера образуют единую систему взаимодействия человека с окружающей реальностью. Архитектура этой системы сложна и динамична, зависит от многочисленных внешних и внутренних факторов. Статистически выявлена тесная взаимосвязь показателей дифференциации эмоций, переживания страхов и тревоги, физиологического напряжения с показателями вербальной агрессии и эмпатии у подростков. Согласно этим связям появилась возможность считать, что точность дифференциации эмоции человека, низкая тревога, отсутствие страхов и эмоциональных барьеров в общении способствуют ограничению зоны агрессии и расширению способности подростков к эмпатии. Доминирование позитивных эмоций при восприятии окружающей реальности, соответствие эмоций требованиям коммуникативной ситуации, способность регулировать внешние проявления эмоций, эмоциональная пластичность сочетаются с ослаблением барьеров общения на основе эмпатии к окружающим людям (Посохова, Изотова 2017).

## Результаты

Для проверки гипотезы о трансформации взаимосвязей эмоциональной и коммуникативной сфер под влиянием ментальных нарушений было проведено специальное исследование с участием 193 подростков. Во внимание принимался уровень интеллекта подростков. В исследовании участвовали 99 подростков в возрасте 12–13 лет (66 мальчиков и 33 девочки), у которых в медицинской карте была зафиксирована легкая степень умственной отсталости. По результатам методики Векслера уровень интеллекта подростков находился в диапазоне от 81 до 90. По заключению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), все подростки обучались в коррекционных учреждениях Санкт-Петербурга. В группу подростков с нормативным интеллектом вошли 94 человека (52 мальчика и 42 девочки). На основании медицинских карт подростков этой группы можно считать условно здоровыми. Все подростки обучались в общеобразовательных учреждениях Санкт-Петербурга и не имели проблем в освоении учебных программ и поведении.

Методический комплекс объединял методики, выявляющие особенности эмоциональной сферы подростков: способность дифференцировать эмоции, уровень неосознаваемой трево-

ги и ее вегетативных проявлений, выраженность и структуру страхов, доминирующие эмоциональные барьеры в общении. В частности, использовались такие методики, как «Пиктограмма эмоций» В. М. Минаевой, «Страхи» А. И. Захарова, «Диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении» В. В. Бойко и «Восьмицветовой тест» М. Люшера (Изотова 2017; Изотова, Посохова 2018; Посохова, Изотова 2017). В комплекс также были включены методики, раскрывающие разные тенденции в межличностной коммуникации подростков, в частности, «Hand Test» Э. Вагнера и «Методика уровня поликоммуникативной эмпатии» И. М. Юсупова (Изотова 2017; Изотова, Посохова 2018; Посохова, Изотова 2017). Все методики были модифицированы с учетом ментальных ограничений подростков с легкой степенью умственной отсталости. В связи с этими же ограничениями диагностика в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости проводилась индивидуально.

Предварительно целесообразно остановиться на роли ментального фактора в проявлениях эмоциональной и коммуникативной сфер подростков. Как оказалось, его влияние избирательно и касается преимущественно выраженности эмоциональных и коммуникативных проявлений, а не самой способности эмоционально откликаться на изменения внешних условий и внутренней среды организма или проявлять агрессию и эмпатию в коммуникативных ситуациях. Доказательством служит общая для подростков с нарушенным и сохранным интеллектом направленность эмоций и коммуникаций, что выразилось в отсутствии статистически достоверных различий между соответствующими показателями в сравниваемых группах. В исследовании установлено, что подростков с разным уровнем интеллекта объединяет точность дифференциации эмоций радости и гнева по лицу человека, подверженность тревоге и разнообразным страхам, присущие общению эмоциональные барьеры. Возникновение эмоциональных барьеров обусловлено неадекватностью эмоций содержанию коммуникативных ситуаций, преобладанием негативных эмоций над позитивными, ригидностью эмоций и неумением управлять ими, нежеланием сближаться с людьми на основе эмоций и вызванным возрастными процессами психофизиологическим дискомфортом.

В сфере межличностного взаимодействия подростков с разным уровнем интеллекта объединяет способность дифференцированно проявлять эмпатию по отношению к людям, занимающим разные позиции в межличностном

взаимодействии, а также по отношению к животным. Основной объект эмпатии для подростков и с легкой степенью умственной отсталости, и с сохранным интеллектом — это родители. В меньшей мере подростки проявляют эмпатию по отношению к пожилым и незнакомым людям, детям, героям художественных произведений, а также животным. В иерархии агрессивного поведения подростков с легкой степенью умственной отсталости и сохранным интеллектом преобладает вербальная и косвенная агрессия. Подростки направляют агрессию преимущественно на предметы и окружающих людей, не учитывая их роли в конфликте, реже агрессию обращают на себя.

Тем не менее ряд особенностей эмоциональной и коммуникативной сфер подростков позволяет говорить о негативном влиянии ментальных нарушений, что нашло подтверждение в статистически достоверных различиях выраженности показателей в группах подростков с разным ментальным развитием. Оказалось, что подростки с легкой степенью умственной отсталости по сравнению с подростками с сохранным интеллектом в целом более уязвимы психологически и социально. Они отличаются сниженной точностью дифференциации и вербального обозначения эмоций человека, особенно тех, которые мимически сложно организованы (имеются в виду эмоции презрения, отвращения, спокойствия). Им свойствен страх природных и мистических явлений при сохранении эмоционального комфорта в ситуации социальных ограничений. Слабая эмоциональная регуляция в сочетании с неадекватным эмоциональным реагированием, преобладанием негативных эмоций, эмоциональной ригидностью и с ограничениями эмоционального сближения с людьми создает барьеры в коммуникации. Подростки с легкой степенью умственной отсталости отличаются более выраженным агрессивным поведением с длительными эпизодами агрессии. Они предрасположены к ожиданию агрессии извне, к восприятию помогающих действий взрослых как агрессивных. Для них более характерна физическая агрессия, направляемая на предметы, самих себя и животных. Общий уровень эмпатии снижен, кроме того, тенденция к сопереживанию неустойчива. Подростки с легкой степенью умственной отсталости испытывают трудности в понимании переживаний другого человека, в проявлении сочувствия и оказании действенной поддержки сверстникам, детям, незнакомым людям. Им трудно понять образную символику, переживая героев художественных произведений.

Подростки с сохранным интеллектом способны с высокой точностью дифференцировать и вербально описывать широкий ряд эмоций, включая мимически сложно организованные, такие как презрение, отвращение. Страх вызывают преимущественно физические воздействия и ограничения межличностного взаимодействия. Эмоциональные барьеры общения незначительны и в основном возникают из-за нежелания выстраивать коммуникацию на эмоциональной основе. Повышенное общее психофизиологическое напряжение отражает закономерные процессы возрастного развития. Для подростков с сохранным интеллектом характерна слабо выраженная агрессивность. Хотя они потенциально способны к агрессивному поведению и не всегда критичны к нему, агрессию по отношению к разным субъектам коммуникации проявляют дифференцированно и с незначительной длительностью агрессивных эпизодов. Вербальная агрессия и косвенная агрессия сочетаются с редким переносом агрессии на предметы, животных и себя и с физической агрессией. Ожидание агрессии извне и восприятие помощи взрослых как агрессивных действий выражены слабо. Выраженность эмпатических способностей соответствует умеренному уровню.

Эмпирическая модель включения ментального фактора в интеграцию эмоциональной и коммуникативной сфер подростков может быть построена с помощью статистических процедур. Как показали результаты факторного анализа, независимо от уровня интеллектуального развития эмоциональная и коммуникативная сферы подростков объединяются в три относительно независимых фактора. Тем не менее факторные модели в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости и нормативным развитием различаются содержанием и степенью интегрированности показателей эмоциональных переживаний и межличностного взаимодействия. Например, в группе подростков с легкой степенью умственной отсталости трехфакторная модель охватывает 69,9% общей дисперсии.

Первый фактор, обозначенный «эмоциональный конфликт как условие агрессии», объединяет показатели агрессии (с положительным весом) и показатели дифференциации эмоции по мимике, эмоциональных помех в коммуникации (с отрицательным весом). Такое сочетание показателей указывает на то, что в коммуникативных ситуациях подростки с легкой степенью умственной отсталости испытывают потребность в эмоциональном сближении с людьми, которая не может быть полноценно удовлетворена ими

из-за неточности распознавания эмоции по мимике. Как следствие возникшего конфликта, повышается вероятность ожидания агрессии извне и одновременно вероятность собственной агрессии. Взаимосвязи невысокой способности дифференцировать эмоции и агрессии косвенно указывают на то, что ошибочная идентификация эмоций по лицу человека может стать причиной агрессии, которая воспринимается окружающими людьми как неожиданная, как немотивированная.

Во второй фактор вошли разные показатели эмоциональной сферы и межличностного взаимодействия, такие как показатели тревоги, страхов и эмоциональных барьеров в коммуникации (с положительным весом), физиологического напряжения (с отрицательным весом), а также показатели аутоагрессии (с положительным весом) и эмпатии (с отрицательным весом). Подобное сочетание дает основание обозначить фактор как «эмоциональное напряжение, провоцирующее коммуникативные проблемы». Выделенный фактор отражает связь между компонентами эмоциональной сферы и коммуникативной сферы. Трудности в понимании эмоций другого человека, эмоциональный дискомфорт и напряжение сопровождаются агрессией, направляемой подростками на себя, и отказом от сочувствия, оказания помощи окружающим людям, особенно сверстникам. Вполне вероятно, у части подростков с легкой степенью умственной отсталости на фоне общего эмоционального напряжения возникают проблемы в общении.

Третий фактор, как и предыдущие, представлен показателями эмоциональной и коммуникативной сфер: точности дифференциации эмоций, выраженных разными средствами (с положительным весом), и эмпатии (с положительным весом). Отчетливо проявляется расхождение между способностью распознавать эмоции, которые передаются разными средствами, например мимикой человека и музыкой. Выявленные веса позволяют обозначить третий фактор — «расогласованность дифференциации эмоций как условие избирательности эмпатии». Расогласованность эмоциональных проявлений подталкивает подростков с легкой степенью умственной отсталости к демонстрации эмпатии преимущественно по отношению к тем, кто не несет реальной угрозы, — к животным и пожилым людям. Тем самым провоцируется появление коммуникативных сложностей. К тому же подростки с ментальными нарушениями способны выражать сочувствие преимущественно тем, чья мимика неяркая, бедно окрашенная.

Иная интеграция эмоциональной и коммуникативной сфер отмечена в группе подростков с сохранным интеллектом. Ее особенность обнаруживается в большей независимости проявлений эмоций от коммуникаций, по сравнению с подростками с сохранным интеллектом. В трехфакторной структуре (общая дисперсия 73,4%) только один фактор объединяет показатели эмоциональной и межличностной сфер, остальные — или показатели эмоционального реагирования, или коммуникации.

Первый фактор представлен показателями, которые характеризуют эмоциональные барьеры подростков в общении с окружающими людьми (с положительным весом), некоторые страхи (с отрицательным весом), эмпатийную направленность (с положительным и отрицательным весом). Выраженность вошедших в фактор показателей и знаки позволяют идентифицировать его как «доминирование эмоциональных барьеров в межличностном взаимодействии». Содержание фактора отражает значимость для подростков тех эмоций, которые препятствуют общению. К эмоциональным барьерам относятся прежде всего негативные эмоции, доминирующие над позитивными, и эмоции, не соответствующие коммуникативной ситуации. Роль барьеров играют эмоциональная ригидность и сниженная способность целенаправленно регулировать эмоциональные реакции. Сформировавшаяся система барьеров серьезно ограничивает коммуникацию. Коммуникативные ограничения, в свою очередь, приводят к ослаблению некоторых страхов, в частности, по отношению к ожидаемой физической угрозе извне и окружающей среде в целом. Этими же ограничениями можно объяснить разнонаправленность проявления эмпатии — уменьшение ее по отношению к родителям и увеличение по отношению к героям художественных произведений.

Второй фактор охватывает только показатели агрессии и агрессивности (с положительным весом) и эмпатии (с отрицательным весом), сдерживающей агрессивность. Соотношение и знаки вошедших в фактор показателей дают основание определить второй фактор как «деструктивность дефицита эмпатии». Можно считать, что неразвитость эмпатийных способностей способствует усилению агрессии. Если подростки с сохранным интеллектом испытывают трудности в эмпатии по отношению ко многим сторонам окружающей реальности, в том числе и по отношению к животным, то вероятно ожидание агрессивных действий извне. Соответственно этим ожиданиям они сами реагируют агрессивно без особой

критики по отношению к своему агрессивному поведению.

Третий фактор представлен показателями точности идентификации эмоций по пиктограммам и фотографиям (с отрицательным весом) и показателями эмоционального напряжения в виде страхов, тревоги, физиологических реакций, вербальной агрессии (с положительным весом). Третий фактор обозначен как «неточность дифференциации эмоций как условие психофизиологического напряжения». Содержание показателей, вошедших в фактор, отражает прежде всего сочетание трудностей в идентификации эмоций со страхами социального взаимодействия, что подчеркивает значимость социальной функции эмоций. Также важно, что неточность распознавания эмоций по лицу человека приводит к повышению общего эмоционального и физиологического напряжения. Такое сочетание может спровоцировать вербальную агрессию подростков с сохранным интеллектом.

### Обсуждение результатов

Представленные результаты исследования приводят к мысли о том, что в подростковом возрасте эмоциональная сфера и коммуникативная сфера проявляют себя как единая многомерная система. Эмоциональная сфера подростков, объединяя способность дифференцировать эмоциональные переживания человека, тревогу и страхи, эмоциональные барьеры общения и общее психофизиологическое напряжение, обеспечивает избирательное отношение подростков к воспринимаемой окружающей реальности и обуславливает границы межличностного взаимодействия. Межличностное взаимодействие подростков определяется эмпатическими способностями, расширяющими возможности сближения с окружающими людьми, и агрессией, создающей барьеры к сближению. Подростки избирательно проявляют эмпатию по отношению к людям, признавая родителей основным объектом выражения сочувствия и оказания сильной поддержки. Вербальная и косвенная агрессия преобладают в поведении подростков. Агрессия подростков направлена преимущественно на предметы и окружающих людей независимо от их роли в конфликте, реже обращена на себя. В процессе интеграции этих сфер ведущая роль принадлежит эмоциям. Благодаря эмоциям подростки вовлекаются в многообразные межличностные отношения, которые, в свою очередь, регулируют эмоциональные переживания. При этом для интеграции этих сфер важным представляется не только выра-

женность эмоций (например, уровень тревоги, количество страхов), но и дисбаланс эмоциональных проявлений (например, несогласованность точности дифференциации разных эмоций человека).

Ментальные нарушения, как ключевой признак общего психического недоразвития, сказываются на внутренней интеграции эмоций и коммуникации. Характеризуя интеграционные процессы, мы прежде всего должны иметь в виду, что при ментальных нарушениях формируется особая система, объединяющая несформированную эмоциональную сферу и несформированную коммуникативную сферу. Подростки с легкой степенью умственной отсталости неточно дифференцируют эмоции человека. Особенно снижена точность распознавания экспрессивно не выраженных эмоций. Им присуще общее эмоциональное напряжение, создаваемое тревогой, разнообразными страхами и эмоциональными барьерами в общении с окружающими людьми. Несформированность коммуникативной сферы отражается в склонности к агрессивному поведению и приписыванию окружающим агрессивных намерений, в сниженных эмпатийных способностях.

Примечателен тот факт, что дисбаланс внутри эмоциональной сферы и напряжение эмоциональных процессов сочетаются с трудностями коммуникации этих подростков, создают условия для неконтролируемой агрессии, затрудняют ориентацию в выражении эмпатии. Такого рода направленность внутренних интеграционных процессов определяет необходимость адресной коррекции поведения подростков с ментальными нарушениями, в фокусе которой в первую очередь должны оказаться эмоции. При этом важно, чтобы выбранные коррекционные технологии максимально соответствовали внутренней организации эмоциональной сферы подростков. Таким требованиям отвечает, например, музыкальная терапия, которая способна не только гармонизировать эмоциональную сферу, но и изменять вектор влияния переживаемых эмоций на межличностное взаимодействие подростков с легкой степенью умственной отсталости (Посохова, Изотова 2017).

При сохранном интеллекте проявления эмоциональной и коммуникативной сфер относительно более самостоятельны, чем при нарушенном. Заметим, что в этом случае как эмоциональная, так и коммуникативная сфера представлены признаками большей сформированности, более высокого уровня развития. Подростки с сохранным интеллектом способны с высокой точностью дифференцировать

и вербально описывать широкий спектр эмоций. Страх появляется при ожидании физического наказания, при ограничении общения, что воспринимается ими как угроза эмоциональному комфорту. Эмоциональные барьеры общения незначительны и в основном связаны с нежеланием эмоционально сблизиться с окружающими людьми. Повышение общего психофизиологического напряжения, вероятнее всего, вызвано закономерными для подросткового возраста процессами физиологического развития. При сохранном интеллекте агрессивность может быть слабо выражена. Потенциально подростки с сохранным интеллектом способны к агрессивному поведению, однако проявляют агрессию избирательно в зависимости от объекта агрессии. Агрессивные эпизоды, к которым подростки не всегда критически относятся, непродолжительны.

Смысл такой относительной самостоятельности сферы эмоций и коммуникации при сохранном интеллекте прослеживается в том, что возникающие эмоциональные проблемы необязательно могут отражаться на коммуникации, а коммуникативные проблемы не всегда влекут за собой эмоциональные реакции, не всегда находят отражение в переживаниях. Однако они могут вытесняться в подсознание, создавая временно скрытую область психологического дискомфорта, личностной уязвимости. При определенных обстоятельствах эмоциональные и коммуникативные проблемы могут внезапно заявить о себе неожиданным для окружающих образом. Их появление высоко вероятно даже тогда, когда подростки с разной степенью осознанности прибегают к волевым ограничениям или нравственным эталонам контроля своего поведения. В связи с этим для подростков с сохранным интеллектом вполне целесообразна эмоциональная и коммуникативная поддержка, которая может быть осуществлена опять же с помощью средств музыкальной терапии как наиболее изоморфной эмоциональной организации в подростковом возрасте. К такому выводу подводит важность доминирования эмоциональных барьеров в межличностном

взаимодействии подростков этой группы, которые ослабевают под влиянием музыкального воздействия (Посохова, Изотова 2017).

Исследования роли ментального фактора в интеграции эмоциональной и коммуникативной сфер подростков вряд ли можно считать исчерпанными. Проблемы инклюзивного взаимодействия, вставшие сегодня особо остро в образовании и культуре, требуют расширения научных поисков коррекционных средств и технологий, обеспечивающих гармоничную интеграцию эмоций и коммуникации при ментальных нарушениях.

## Выводы

1. В подростковом возрасте эмоциональная сфера и коммуникативная сфера образуют единую сложноорганизованную систему, обеспечивающую как избирательность субъективного отношения к разным явлениям окружающей действительности, так и границы межличностного взаимодействия. Структурные и содержательные особенности интеграции эмоциональной и коммуникативной сфер определяются способностью подростков дифференцировать эмоциональные переживания человека, тревогой и страхами, эмоциональными барьерами в общении, общим психофизиологическим напряжением, что сказывается на эмпатии, сближающей с окружающими людьми, и на агрессии, создающей барьеры к сближению.

2. Ментальные нарушения в форме легкой степени умственной отсталости обуславливают устойчивость интеграции эмоциональной и коммуникативной сфер, что повышает вероятность психологической уязвимости подростков, выражающейся в низкой точности дифференциации эмоций человека, в склонности воспринимать многие стороны окружающего мира как угрожающие, в эмоциональных барьерах в общении и общем психофизиологическом напряжении, в недостаточной регуляции агрессивных тенденций и трудностях проявления эмпатических способностей.

## Литература

- Ананьев, Б. Г. (2001) *О проблемах современного человекознания*. 2-е изд. СПб.: Питер, 272 с.
- Выготский, Л. С. (1986) *Психология искусства*. 3-е изд. М.: Искусство, 572 с.
- Изотова, М. Х. (2017) Эмоциональные маркеры музыкального воздействия в перспективе развития личности. В кн.: С. Т. Посохова, А. И. Извеков (ред.). *Перспектива человека: будущее как универсалия*. СПб.: ALITER, с. 26–41.
- Изотова, М. Х., Посохова, С. Т. (2018) Коррекционные возможности музыкотерапии: эмоциональный аспект. *Психология и психотехника*, № 4 (107), с. 77–87. DOI: 10.7256/2454-0722.2018.4.28390

- Ильин, Е. П. (2002) *Эмоции и чувства*. СПб.: Питер, 752 с.
- Ильин, Е. П., Липина, А. Н. (2007) Динамика характеристик эмоциональной сферы и агрессивности на протяжении периода от юности до старости. *Вестник практической психологии образования*, № 4 (13), с. 42–46.
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.
- Посохова, С. Т. (2001) *Психология адаптирующейся личности*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 240 с.
- Посохова, С. Т., Изотова М. Х. (2017) Музыкальное воздействие в практике коррекционной психологии: эмоциональный аспект. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика*, т. 7, вып. 4, с. 395–408. DOI: 10.7256/2454-0722.2018.4.28390
- Тейяр де Шарден, П. (1987) *Феномен человека*. М.: Наука, 240 с.
- Рубинштейн, С. Л. (2003) *Сознание и бытие. Человек и мир*. СПб.: Питер, 508 с.

## References

- Ananiev, B. G. (2001) *O problemakh sovremennoego chelovekoznanija [On the problems of the modern about the human nature]*. 2<sup>nd</sup> ed. Saint Petersburg: Piter Publ., 272 p. (In Russian)
- Il'in, E. P. (2002) *Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 752 p. (In Russian)
- Il'in, E. P., Lipina, A. N. (2007) Dinamika kharakteristik emotsional'noj sfery i aggressivnosti na protyazhenii perioda ot yunosti do starosti [Dynamics characteristics of the emotional sphere and aggressiveness during the period from youth to old age]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya — Bulletin of Practical Psychology of Education*, no. 4 (13), pp. 42–46. (In Russian)
- Izotova, M. Kh. (2017) Emotsional'nye markery muzykal'nogo vozdejstviya v perspektive razvitiya lichnosti [Emotional musical influence tokens in the future development of the individual]. In: S. T. Posokhova, A. I. Izvekov (eds.). *Perspektiva cheloveka: budushchee kak universalija [The human perspective: The future as the universal]*. Saint Petersburg: ALITER Publ., pp. 26–41. (In Russian)
- Izotova, M. Kh., Posokhova, S. T. (2018) Korrektsionnye vozmozhnosti muzykoterapii: emotsional'nyj aspekt [Corrective therapy opportunities: The emotional aspect]. *Psikhologija i psikhotekhnika — Psychology and Psychotechnics*, no. 4 (107), pp. 77–87. DOI: 10.7256/2454-0722.2018.4.28390 (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyj sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integrated synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Posokhova, S. T. (2001) *Psikhologija adaptiruyushchejsya lichnosti [The psychology of adapting personality]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 240 p. (In Russian)
- Posokhova, S. T., Izotova, M. Kh. (2017) Muzykal'noe vozdejstvie v praktike korrektsionnoj psikhologii: emotsional'nyj aspekt [Musical influence in the practice of correctional psychology: The emotional aspect]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Psikhologija i pedagogika — Vestnik of Saint Petersburg State University. Psychology and Education*, vol. 7, no. 4, pp. 395–408. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2017.407 (In Russian)
- Rubinshtejn, S. L. (2003) *Soznanie i bytie. Chelovek i mir [Consciousness and being. Man and the world]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 508 p. (In Russian)
- Teilhard de Chardin, P. (1987) *Fenomen cheloveka [The human phenomenon]*. Moscow: Nauka Publ., 240 p. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (1986) *Psikhologija iskusstva [Psychology of art]*. 3<sup>rd</sup> ed. Moscow: Iskusstvo Publ., 572 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-276-283

## Интегративный подход как психологическое основание исследования социоприродного взаимодействия

П. Н. Виноградов<sup>✉1</sup>, А. Н. Федоров<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

<sup>2</sup> Технологический институт Коста-Рики, 30101, Коста-Рика, Картаго,  
Центральный технологический кампус

### Сведения об авторах

Павел Николаевич Виноградов,  
SPIN-код: 6143-3151, ORCID:  
[0000-0003-0012-7813](https://orcid.org/0000-0003-0012-7813), e-mail:  
[palvin@mail.ru](mailto:palvin@mail.ru)

Андрей Н. Федоров,  
ORCID: [0000-0001-7679-2321](https://orcid.org/0000-0001-7679-2321),  
Scopus AuthorID: 57191658668

### Для цитирования:

Виноградов, П. Н., Федоров, А. Н.  
(2019) Интегративный подход как  
психологическое основание  
исследования социоприродного  
взаимодействия. *Психология  
человека в образовании*, т. 1, № 3,  
с. 276–283. DOI: 10.33910/2686-  
9527-2019-1-3-276-283

**Получена** 8 августа 2019; прошла  
рецензирование 18 августа 2019;  
принята 18 августа 2019.

**Финансирование:** Статья  
выполнена в рамках реализации  
проекта РФФИ № 19-013-00835.

**Права:** © Авторы (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье рассматриваются возможности интегративного подхода в психологии для раскрытия психологических механизмов социоприродного взаимодействия. Оценивается важность принципа взаимодействия человека и природы как открывающего возможность научного обоснования процессов субъективизации и субъектификации природных объектов, результатом которых является включение более тонких механизмов перцепции, проявляющих слабо акцентированные во времени или нераспознанные вследствие неподготовленности субъекта восприятия ответные реакции представителей природного мира. Интегративный подход рассматривается как концепция, включающая как интрапсихическую интеграцию, предполагающую глубокую взаимосвязь психических функций и образований, так и интерпсихическую интеграцию, позволяющую раскрыть связи человека и жизненного мира, включающего его природную составляющую. Предполагается, что открытие человека для себя как природного существа предполагает правильную оценку границ взаимодействия индивида и личности. В этом процессе акцентируется роль использования природы как инструмента рефлексии различных характеристик активности субъекта и выстраивания интрапсихических и интерпсихических связей и отношений. Природная среда в представлении человека является совокупностью различных природных объектов и их связей и отношений, сложившихся в результате длительной эволюции. Неопределенность, сложность, разнообразие и динамичность этих связей служит препятствием для выстраивания системной картины этого мира, что настраивает человека на создание специфических инструментов для организации психофизического взаимодействия с природой, при котором каждый шаг вперед, осуществленный с помощью инженерных приспособлений, требует глубокого осознания последствий для организма самого человека и окружающих природных объектов. Определенное выделение объектов окружающего мира, выделение в процессе познания полезных свойств природных объектов, как правило, ограничивается сопутствующими неблагоприятными следствиями, а потому может сопровождаться нравственными запретами. В этом аспекте интегративный подход перспективен и для анализа подходов к объединению природной сферы, психосферы и техносферы. В статье демонстрируется продуктивность функционального анализа процесса взаимодействия человека и природы по основаниям имплицитности — нацеленности на интрапсихические образования и эксплицитности — нацеленности на опредмечивание психических свойств человека и творческое преобразование жизненного мира. Через это раскрываются психологические механизмы, связывающие и поддерживающие единство человека и природы.

**Ключевые слова:** человек, индивид, личность, субъект, взаимодействие, природа, природная среда, интериоризация, экстериоризация, субъектификация, экологическое сознание.

# Integrative approach as a psychological basis for the study of socio-natural interaction

P. N. Vinogradov<sup>✉1</sup>, A. N. Fedorov<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

<sup>2</sup> Costa Rica Institute of Technology, Central Technological Campus, Cartago 30101, Costa Rica

**Abstract.** The paper discusses the application of the integrative approach in the study of the psychological mechanisms of social-ecological interaction. We suggest that defining the principle of interaction between man and nature is important, as this provides the opportunity for scientific substantiation for the processes of subjectifying natural objects. The result of the process is the invocation of more subtle mechanisms of perception revealing the response of the natural world that was poorly accentuated at the time of interaction or unrecognised due to the unpreparedness of the subject of perception. The integrative approach is considered as a concept that includes both intrapsychic integration, which involves a deep connection of mental functions and formations, and interpsychic integration, which allows us to reveal the relationship between man and the living environment, including its natural component. We assume that in order to discover himself as a natural being, an individual has to assess and correctly identify the boundaries of interaction between the individual and the natural being. In this process, the role of using nature as a tool for reflection on various characteristics of the subject's activity and for building intrapsychic and interpsychic connections and relationships is emphasized. The natural environment in the representation of man is a set of different natural objects and their connections and relationships that have developed as a result of long-term evolution. The uncertainty, complexity, diversity and dynamics of these relationships are the obstacles in the way of building a systematic representation of the world. Thus an individual needs to create specific tools to facilitate psychophysical interaction with nature, in which every step forward, carried out with the help of engineering devices, requires a deep understanding of the consequences both for the individual, and the surrounding natural objects. Objectification of the environment and selection of useful properties of natural objects in the process of learning are generally limited by the accompanying adverse effects, and therefore may be accompanied by moral prohibitions. In this aspect, the integrative approach can be effective for the analysis of approaches to the unification of the natural sphere, the psychosphere and the technosphere. The paper attempts to demonstrate the productivity of the functional analysis of the interaction process between man and nature on the grounds of implicitness (the focus on intrapsychic education) and explicitness (the focus on the identification of mental properties of an individual and the creative transformation of the living environment), revealing psychological mechanisms linking and supporting the unity of man and nature.

**Keywords:** a human being, an individual, personality, subject, interaction, nature, natural environment, interiorization, exteriorization, subjectification, ecological consciousness.

## Authors

Pavel N. Vinogradov, SPIN: 6143-3151, ORCID: [0000-0003-0012-7813](https://orcid.org/0000-0003-0012-7813), e-mail: [palvin@mail.ru](mailto:palvin@mail.ru)

Andrei N. Fedorov, ORCID: [0000-0001-7679-2321](https://orcid.org/0000-0001-7679-2321), Scopus AuthorID: 57191658668

**For citation:** Vinogradov, P. N., Fedorov, A. N. (2019) Integrative approach as a psychological basis for the study of socio-natural interaction. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 276–283. DOI: [10.33910/2686-9527-2019-1-3-276-283](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-3-276-283)

**Received** 8 August 2019; reviewed 18 August 2019; accepted 18 August 2019.

**Funding:** This paper is part of the Russian Foundation for Basic Research project no. 19-013-00835.

**Copyright:** © The Authors (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

## Введение

Проблема становления и функционирования человеческого сознания включена в перечень десяти фундаментальных научных задач, которые стоят перед научным сообществом. Выдающиеся зарубежные и отечественные ученые направляют свои усилия на ее решение. Мы стали современниками впечатляющих исследований представителей нейронаук, демонстрирующих

биологические механизмы функционирования материального субстрата, обеспечивающего функционирование психики и сознания. В них человек предстает как результат биологической эволюции. Но это только одна сторона порождения сложнейших процессов становления человека как носителя сознания. Исследования философов убедительно доказывают, что важнейшим фактором становления человека как существа, способного к активной репрезентации,

является и эволюционирующая природная среда.

Природа — это и колыбель человека, и среда жизнедеятельности, в которой происходит его творчество. С одной стороны, оно направлено на постижение закономерностей функционирования и эволюции внешней для человека действительности, с другой, как многие считают, — на создание новых форм реальности, существование которой и стало возможным благодаря восхождению к вершинам разума. Создается впечатление, что человек все дальше отходит от своей колыбели, все более освобождаясь от тех корней, которые связывают его с естественной историей. Вера, часто безосновательная, в возможность выхода за пределы этих связей и абсолютизации времени, желание его ускорить, подталкивает человечество к разного рода ошибкам. Можно оторваться от корней и колыбели, можно мчаться в глубины космоса, но это — иллюзия того, что выход за пределы реального мира, естественной связи вещей есть стремление к мечте. Оценка степени фантазийности создаваемой «новой реальности» еще не осуществлена, но путь назад может быть окончательно отрезан. Осторожность многих ученых привела к формулированию концепции устойчивого развития цивилизации. Они, не отрицая путей прогрессивного характера развития, задумываются о бережном отношении к важным ресурсам, обеспечивающим наше существование. Призыв к рефлексии осуществляемых преобразований и их влияния на реализацию базовых витальных потребностей человека стал осознаваться как актуальная психологическая задача.

## Результаты и обсуждение

Научный поиск, осуществляемый в этом направлении в широких масштабах зарубежными психологами, в отечественной психологии еще не нашел своего достойного внимания. Вместе с тем мы видим наличие фундаментальной теоретической и методологической базы, созданной отечественными учеными. Весомой посылкой в этом направлении является и вклад В. Н. Панфёрова (Панфёров 2000; 2013; 2015; Панфёров, Безгодова, Васильева и др. 2018), ставшего родоначальником интегративного подхода в психологии. В своих работах автор задает направление плодотворного понимания основных векторов системной репрезентации процессов социоприродного взаимодействия. Во-первых, в основу исследования положен принцип взаимодействия человека и природы; во-вторых, выстраивается концепция сознания

человека как социоприродного существа; в-третьих, дается психологическая интерпретация природной среды как совокупности ресурсных условий для жизни и творчества человека; и в-четвертых, раскрываются психологические механизмы, связывающие и поддерживающие единство человека и природы.

Объясняя содержание принципа взаимодействия, В. Н. Панфёров пишет: «Принцип взаимодействия человека с природой и обществом, данностями внешнего мира, указывает на основной процесс проявления индивидуальной активности, в ходе которого происходят материализация и опредмечивание его психических возможностей, актуализация творческого потенциала, самосовершенствование и развитие индивидуальности. Именно процесс взаимодействия человека с объективной реальностью порождает феноменологический ряд психологических явлений, доступных обыденному наблюдению и научному познанию» (Панфёров 2000, 11–12). Автор выделяет природу как особую субстанцию, создающую особое окружение человека и требующую к себе особого отношения, так как назначение ее носит особый характер, ведь она не рядоположена в совокупности окружающих предметов созданного человеком мира, она жизненно необходима. Это порождает и специфику ее восприятия, переживания, действия в ней. Забота о сохранении собственной жизни ставит перед человеком задачу воспроизводства экологической целостности *среды обитания*. Важно осознание человеком и того, что природный компонент составляет важнейшую часть его организма. «Человек как индивид, чаще всего, рассматривается в биологическом аспекте, то есть понятие “индивид” используется при рассмотрении человека как биологического существа. В антропологических концепциях человека чаще определяют как индивида. Индивид — это представитель человеческого рода как вида животных. Через понятие “индивид” мы относим человека к миру животных. Через это понятие мы рассматриваем эволюционные приобретения человека. Через это понятие мы рассматриваем зависимость психической деятельности от телесной организации» (Панфёров 2000, 23).

Научный анализ позволил рассмотреть человека в нескольких проекциях: индивид, личность, индивидуальность, субъект деятельности. Выдающиеся отечественные психологи Б. Г. Ананьев (Ананьев 1968), Л. С. Выготский (Выготский 2000), А. Н. Леонтьев (Леонтьев 1983), С. Л. Рубинштейн (Рубинштейн 2012) внесли существенный вклад в наполнение каждой из перечисленных

категорий психологическим смыслом и операциональностью. Вместе с тем приходит время научного синтеза, результаты которого позволят найти и мобилизовать творческие ресурсы человека и многое прояснить во взглядах на мир и на свою сущность. Работа ученых опосредована использованием многих научных инструментов: одни стараются проникнуть внутрь связей объектов и получить микроскопическую картину взаимосвязи различных компонентов человека на молекулярном уровне, другие используют инструменты макроскопические, позволяющие построить глобальный портрет человека и человечества.

Труды В. Н. Панфёрова заряжены именно такой задачей — осуществить интегральный синтез знаний о человеке и человечестве. Ученый предупреждает о необходимости исследовать взаимосвязь человека и природы на различных уровнях их интеграции, Человека в Природе и Природу в Человеке, и предостерегает от неправомерной центрации на одной из доминант, которая существует во многих научных концепциях. «Если мы думаем, что человек “царь природы”, то в научных теориях человек непроизвольно противопоставляется остальному животному миру и выводится за его пределы. Он мыслится в качестве особого существа, а не как результата естественной эволюции форм жизни на Земле. В этом случае проблема происхождения человека мифологизируется и выводится за пределы научных принципов его познания. В результате происходят существенные потери научного знания в понимании его потенциала и перспектив. ...В итоге мы имеем постоянную “борьбу” человека с природой за свое выживание, которая привела жизнь человечества к “экологическому кризису”, подтверждаемому научной аргументацией и отвергаемому обыденным сознанием из-за неощущаемости этой опасности» (Панфёров 2013, 1964).

В исследованиях школы Б. Г. Ананьева поиск механизмов интеграции индивидуальных, личностных, индивидуальных и субъектных характеристик человека находит свое воплощение. Получено большое количество данных о структуре и взаимосвязях различных сторон перечисленных явлений и их взаимосвязях, их развитии в онтогенезе человека, выстроено представление о проявлении онтогенетических, хронологических, структурно-динамических и детерминационных закономерностей. Складывается понимание того, что в процессе онтогенеза природное и социальное в человеке переплетены и могут выступать доминирующими в определении условий жизнедеятельности на различных

этапах онтогенеза. Эти стороны существования человека находятся в нем как фигура и фон, попеременно оттеняя друг друга, но постоянно присутствуя в процессе развития, определяя его стабильность и оптимальный характер. Конечно, мы попадаем здесь в своеобразное противоречие: индивиду благоприятна стабильность, виду — способность к изменениям. Личность является постоянным побудителем человеческой активности в соответствии с задачами существования общества, индивид — природный ресурс для реализации социальных потребностей личности. Растратив этот ресурс в период энергетического взлета, личность часто забывает о необходимости «отдавать долги». Это приводит к дисбалансам, потере здоровья, что сокращает возможности личности, включается механизм самосохранения, и человек вынужден принимать определенные сберегающие себя решения. В. Н. Панфёров пишет: «Если мы думаем, что человек — компонент природы, ее интегральный объект и результат эволюции форм жизни, в которой соединились все свойства природы, то в науке мы неизбежно перейдем от логики противопоставлений его свойств к логике их взаимодействия. Эта научная посылка продуктивнее других, если мы хотим искать пути осмысления противоречий, заключенных в антиномиях “души и тела”, “идеального и материального”, “психического и физиологического”, “социального и биологического”, “внутреннего и внешнего”, “природного и культурного”, “личности и общества”, а также “естественнонаучного и гуманитарного познания”» (Панфёров 2013).

Человек сам познает свою природу и принимает решение о том, каково соотношение биологического и социального в нем. Вопрос самопознания также становится важной темой в трудах В. Н. Панфёрова. Человек — единственное земное существо, которому принадлежит способность к рефлексии.

«Самопознание — это психологическое явление и по феномену, и по процессу, и по механизму. В нем как в феномене актуализируется не только представление о себе, но и о связях человека с природой и обществом. Это мировоззренческий феномен, предопределяющий установки человека и человечества на жизнь, ее законы и установленные правила социального взаимодействия. В этом заключен методологический потенциал представлений человека о самом себе при организации жизни в сообществах. От понимания сущности человека определялись ответы на вопрос “как жить?”, то есть образ жизни и в первобытной общине, и в современном обществе» (Панфёров 2013).

Указание на включение в содержание самопознания и отражения связей человека с природой существенно расширяет границы возможностей и ответственности человека. Понимание своей зависимости от естественного порядка вещей на нашей планете позволяет человеку определить границу включенности и независимости от этого порядка, а потому он способен определять и безопасные пределы во времени и пространстве реализации своего фантазийного творческого потенциала. Перефразируя знаменитую формулу К. Маркса, можно сказать, что для более глубокого понимания самого себя человек смотрится в «зеркало Природы». Именно рефлексия позволяет человеку определить границы своей активности по отношению к человечеству и к природе, руководствуясь золотым правилом нравственности: «поступай по отношению к другим так, как ты хотел бы, чтобы они поступали по отношению к тебе». В процессе рефлексии складывается бесценный жизненный опыт человека. Он значительно быстрее осознает свои достижения и просчеты в отношениях с обществом, так как и поощрения, и санкции приходят достаточно быстро, они соизмеримы со сроком человеческой жизни. Важность осознания своих отношений с природой приходит к человеку зачастую далеко не сразу, а результаты их могут стать для жизни на планете Земля необратимыми. Отсюда следует важность изучения оснований нравственного выбора человека в решении задач социоприродного взаимодействия и включения его в рефлексивную деятельность.

Характеризуя природную среду, В. Н. Панфёров обращает внимание на то, что для человека она наполнена различными объектами и связями между ними. Эти связи сложились в результате длительных эволюционных процессов. Неопределенность, сложность, разнообразие и динамичность этих связей (Асмолов, Шехтер, Черноризов 2017) не позволяют выстраивать статичную картину мира, а потому человек обречен на создание специфических инструментов для организации психофизического взаимодействия с миром природы. Определенность объектов окружающего мира, эксплуатация их свойств, позволяющих удовлетворять человеческие потребности, наталкивается на многостороннее проявление этих свойств и их связей, строящихся на принципе «дополнительности». Используя полезные для себя свойства объектов, человек непременно должен помнить о дозированности: так, создаваемые из природных объектов лекарства оказываются полезными в малых дозах, а при их превышении — губительны.

Использование лесов для заготовки древесины в определенных дозах носит полезный для природы, «оздоравливающий» леса характер, а чрезмерные вырубki приводят к нарушению воздушного и водного баланса территории и пагубно сказываются как на природе, так и на человечестве.

Природа — сложнейший комплекс различных сущностей и явлений, которые открываются человеку постепенно, в процессе его разнообразной деятельности и обогащают его опыт через познание, взаимодействие и трудовую деятельность. Именно через взаимодействие с природными объектами достоянием человека стали различные отрасли научной и практической деятельности, позволяющие моделировать жизненные процессы, верифицировать результаты научных достижений, порождать новые виды практической деятельности. Особое внимание следует обратить человеку на особенности использования для познания и преобразования окружающей среды инструментов современной инженерной и вычислительной техники, когда различные решения приходится принимать на высочайших скоростях и маленькие погрешности могут привести к необратимым последствиям. В таких ситуациях моделирование и использование только когнитивных характеристик интеллекта человека может быть недостаточно, и понимание его как интегративного психического образования становится весьма полезным. В сходной концепции В. Н. Медведевым и А. А. Алдашевой рассмотрены многочисленные проблемы социоприродного взаимодействия и роль экологического сознания в регуляции отношения и поведения, предпринята попытка изучения процесса сосуществования природы и общества как системы (Медведев, Алдашева 2001).

В процессе опредмечивания человека ждали и открытия: некоторые объекты природного окружения обладают определенной активностью, которая влияет на возможность включения их в его производственную деятельность и требует учета определенных условий окружающей среды. Так, одомашненные животные предполагают не только их использование, но и поддержку их жизнедеятельности. А вот некоторые из объектов природного окружения стали нежелательными спутниками для человека и требуют условий по их удалению. Известны некоторые возможности природной среды, проявляющиеся в создании восстанавливающих и реабилитирующих человека условий. Раскрывается способность человека к одушевлению животных. Если в древние времена этот процесс приводил к их обожествлению, то теперь мы

понимаем, что они могут включать в человеке и механизмы субъектификации (Дерябо 1997; Ясвин 2000), приводящие его к раскрытию своих сущностных свойств. Животное становится не только источником непосредственной пользы, но и своеобразным партнером и спутником жизни. Возникла возможность нового подхода к классификации субъектных отношений к различным элементам жизненного мира (Панов 2013). Таким образом, природа создает условия для проявления в сознании человека новых полезных связей и отношений.

Еще один важный для понимания продуктивности интегративного подхода во взаимодействии природы и человечества аспект связан с поиском психологических механизмов, объединяющих их в единый экологический комплекс. Раскрывая сущность этих механизмов, В. Н. Панфёров, следуя за Л. С. Выготским, обращается к структуре функций человеческой психики. «Психика координирует взаимодействие человека с внешним миром, перерабатывает потоки физических воздействий на организм с помощью органов чувств и мозга, производит ответное субъективное отношение к предметам окружающего мира и находит оптимальные решения проблемы жизнеобеспечения» (Панфёров 2015, 380). Имплитные функции проистекают из нервно-психической деятельности мозга и решают задачи познания, соотносят полученную информацию с потребностями организма и регулируют реагирование человека. Эксплицитные функции психики позволяют использовать психический потенциал в процессах взаимодействия с внешним миром. В процессе взаимодействия перечисленные функции отражаются в последовательности, описываемой когнитивной формулой: «объект — канал — знак — значение — смысл — отношение — поведение — личность» (Панфёров 2000, 115).

На первом этапе взаимодействия субъект проявляет свою готовность к восприятию необходимой информации о природных объектах и их связях. В первую очередь это распространяется на настроенность на выделение природных объектов в общем информационном поле. Это позволяет организовать канал для селективного поступления информации. Информация об объектах природы облекается в определенную знаковую форму — релизеров, по которым субъект распознает эти объекты. Эффективность считывания информации, заключенной в природных объектах и их связях, определяется решенностью проблемы «канал — знак». Информационные функции служат целям передачи и социального наследования общечелове-

ческого опыта. Основной проблемой информационного аспекта общения является соотношение знака и значения: информация передается по каналам связи в виде знаков, за которыми закреплены определенные значения. «Знаки даны чувственно, значения — логически» (Панфёров 2000). Значения суммируют совокупность знаний человечества о природе. Это все обилие фактов, существующих в обыденной эмпирике, их систематизация, выражающаяся в теориях и концепциях, сформулированные закономерности.

Когнитивные функции в процессах социоприродного взаимодействия направлены на интерпретацию отношения «знак — значение» в целях определения смысла. Когнитивная функция связана с обретением человеком смысла полученного опыта, она позволяет «встроить» его в систему субъективного опыта, что влияет на поведенческие проявления индивида.

Эмотивные функции проявляются в переживании человеком своих отношений с объектами/ субъектами природы, а также в эмоциональной связи с действительностью. Они определяют формирование определенного отношения к явлениям действительности — отношения, складывающегося как в процессе самостоятельной активности субъекта, так и во взаимодействии между людьми по поводу различных аспектов взаимосвязи человека и природы. Положительное отношение ведет к соответствующему принятию требований и позитивному принятию требований общества. Негативное отношение стимулирует игнорирование требований социального окружения. Но самым интересным с психологической точки зрения является отсутствие определенного отношения, так как именно здесь появляется поле для неосознанного поведения. Эта неопределенность может заполняться различными формами переживаний, берущих свое начало в воздействиях, которые человек не оценивает критически. Здесь регуляция поведения может осуществляться через негативные житейские ритуалы.

Когнитивные функции обеспечивают управляющее воздействие на личность во всех процессах жизнедеятельности, связанных со стремлением человека к тем или иным проявлениям. Когнитивные функции в процессах взаимодействия проявляются в рамках проблемы «отношение — поведение». Их задача заключается в побуждении человека к действиям на основе адекватного осознанного отношения.

Креативные функции направлены на преобразование людей в процессе взаимодействия со средой жизнедеятельности и последующее превращение их в творческих преобразователей

действительности. В становлении отношений с природными объектами этот процесс связывается с познанием закономерностей природы и созданием природоподобных технологий, позволяющих сохранить экологически разнообразную среду жизнедеятельности человека. Важен здесь и процесс интеграции всех уровней сознания школьника и организации его как ведущей инстанции личностных проявлений.

Личность является главным регулятором проявления человеческой активности, она проходит длительный путь становления в процессе реализации субъектом перечисленных выше функций психики и определяет культуру освоения человеком окружающей жизненной среды. Следует особо отметить, что цикличность процесса реализации перечисленных психических функций, завершенность этого цикла, его насыщенность обратными связями также демонстрирует реализацию принципа взаимодействия человека и природы. Это получило свое подтверждение в исследовании П. Н. Виноградова и П. Н. Кириллова (Виноградов, Кириллов 2003), в котором проблема формирования ценностных ориентаций человека в процессе взаимодействия с животными решалась средствами интерактивного обучения.

## Выводы

1. Принцип взаимодействия, положенный в основу интегративного подхода в психологии,

является плодотворным научным основанием для изучения репрезентации природного окружения в сознании человека.

2. Интегративный подход рассматривает единство человека как социоприродного существа и раскрывает интрапсихические механизмы связанности различных психических образований, обеспечивающих реализацию как его творческой миссии, так и ответственности за поддержание оптимальных условий жизни для всех обитателей нашей планеты.

3. Природная среда может рассматриваться как совокупность ресурсных условий для жизни и творчества человека, но вместе с тем характеризуется сложной системой связей и отношений разнообразных природных объектов. Эти связи динамичны и часто проявляются с высокой степенью неопределенности, а потому требуют высокой мобилизации психического потенциала человека, способности видеть себя и свое будущее сквозь призму социоприродного взаимодействия.

4. Интегративный подход в психологии способствует раскрытию психологических механизмов, связывающих и поддерживающих единство человека и природы. Гносеологическая формула «объект — знак — значение — смысл — отношение — поведение — личность» позволяет охарактеризовать реализацию эксплицитных функций как механизм творческого взаимодействия Человека и Природы.

## Литература

- Ананьев, Б. Г. (1968) *Человек как предмет познания*. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 339 с.
- Асмолов, А. Г., Шехтер, Е. Д., Черноризов, А. М. (2017) Переадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. *Вопросы психологии*, № 4, с. 3–26.
- Виноградов, П. Н., Кириллов, П. Н. (2003) Экологические ориентации как категория экологической психологии. В кн.: *Ежегодник Российского психологического общества. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 г.* Т. 2. СПб.: Изд-во СПбГУ, с. 113–117.
- Выготский, Л. С. (2000) *Психология*. М.: ЭКСМО-Пресс, 1008 с.
- Дерябо, С. Д. (1997) Природный объект как отражаемый субъект. В кн.: Д. А. Леонтьев, В. Г. Щур (ред.). *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*. М.: Смысл, с. 223–230.
- Леонтьев, А. Н. (1983) *Избранные психологические произведения*. Т. 1. М.: Педагогика, 392 с.
- Медведев, В. И., Алдашева, А. А. (2001) *Экологическое сознание*. М.: Логос, 374 с.
- Панов, В. И. (2013) Экопсихологические взаимодействия: виды и типология. *Социальная психология и общество*, № 3, с. 13–27.
- Панфёров, В. Н. (2000) *Психология человека*. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 154 с.
- Панфёров, В. Н. (2013) Методологический потенциал понятия «человек» в прошлом, настоящем и будущем. *Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал*, № 2, статья 1964. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1964.htm> (дата обращения 28.07.2019).
- Панфёров, В. Н. (2015) *Интегральный синтез психологии человека в науке, в образовании, в социальном взаимодействии*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 761 с.
- Панфёров, В. Н., Безгодова, С. А., Васильева, С. В. и др. (2018) Структурная модель психической организации в контексте интегративного подхода к психологии человека. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 187, с. 30–39.

Рубинштейн, С. Л. (2012) *Человек и мир*. СПб.: Питер, 224 с.  
 Ясвин, В. А. (2000) *Психология отношения к природе*. М.: СМЫСЛ, 456 с.

## References

- Ananiev, B. G. (1968) *Chelovek kak predmet poznaniya [Man as the object of cognition]*. Leningrad: Leningrad State University Publ., 339 p. (In Russian)
- Asmolov, A. G., Shekhter, E. D., Chernorizov, A. M. (2017) Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii [Preadaptation to uncertainty as a strategy of developing systems navigation: The ways of evolution]. *Voprosy psikhologii*, no. 4, pp. 3–26. (In Russian)
- Deryabo, S. D. (1997) Prirodnyy ob'ekt kak otrazhaemyy sub'ekt [Natural object as a reflected subject]. In: D. A. Leont'ev, V. G. Shchur (eds.). *Psikhologiya s chelovecheskim litsom: gumanisticheskaya perspektiva v postsovetskoj psikhologii [Psychology with a human face: A humanistic perspective in post-Soviet psychology]*. Moscow: Smysl Publ., pp. 223–230. (In Russian)
- Leont'ev, A. N. (1983) *Izbrannyye psikhologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]*. Vol. 1. Moscow: Pedagogika Publ., 392 p. (In Russian)
- Medvedev, V. I., Aldasheva, A. A. (2001) *Ekologicheskoe soznanie [Ecological consciousness]*. Moscow: Logos Publ., 374 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2000) *Psikhologiya cheloveka [Human psychology]*. Saint Petersburg: Mikhajlov V. A. Publ., 154 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2013) Metodologicheskij potentsial ponyatiya “chelovek” v proshlom, nastoyashchem i budushchem [The methodological potential of the concept of “man” in the past, present and future]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn: elektronnyy nauchnyy zhurnal — The Emissia. Offline Letters*, no. 2, article 1964. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2013/1964.htm> (accessed 28.06.2019). (In Russian)
- Panferov, V. N. (2015) *Integral'nyy sintez psikhologii cheloveka v nauke, v obrazovanii, v sotsial'nom vzaimodejstvii [Integral synthesis of human psychology in science, in education, in social interaction]*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 761 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A., Vasilyeva, S. V. et al. (2018) Strukturnaya model' psikhicheskoy organizatsii v kontekste integrativnogo podkhoda k psikhologii cheloveka [A structural model of mental organization in the context of integrative approach to human psychology]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena — Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 187, pp. 30–39. (In Russian)
- Panov, V. I. (2013) Ekopsikhologicheskie vzaimodejstviya: vidy i tipologiya [Ecopsychological interactions: Types and typology]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo — Social Psychology and Society*, no. 3, pp. 13–27. (In Russian)
- Rubinstein, S. L. (2012) *Chelovek i mir [Man and the world]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 224 p. (In Russian)
- Vinogradov, P. N., Kirillov, P. N. (2003) Ekologicheskie orientatsii kak kategoriya ekologicheskoy psikhologii [Environmental orientation as a category of environmental psychology]. In: *Ezhegodnik Rossijskogo psikhologicheskogo obshchestva. Materialy III Vserossijskogo s'ezda psikhologov 25–28 iyunya 2003 g. [Yearbook of the Russian Psychological Society. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> All-Russian congress of psychologists June 25–28, 2003]*. Vol. 2. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 113–117. (In Russian)
- Vygotskij, L. S. (2000) *Psikhologiya [Psychology]*. Moscow: EKSMO-Press Publ., 1008 p. (In Russian)
- Yasvin, V. A. (2000) *Psikhologiya otnosheniya k prirode [Psychology of the treatment of nature]*. Moscow: Smysl Publ., 456 p. (In Russian)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-284-293

## Современная модель подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях

Т. В. Сенько<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Университет Яна Кохановского в Кельцах, 25-001, Польша, г. Кельце, ул. Стефана Жеромского, д. 5

### Сведения об авторе

Татьяна Владимировна Сенько,  
e-mail: tv-senko@gmx.net

**Для цитирования:** Сенько, Т. В. (2019) Современная модель подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях. *Психология человека*

в образовании, т. 1, № 3, с. 284–293. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-284-293

**Получена** 15 августа 2019; прошла рецензирование 18 августа 2019; принята 18 августа 2019.

**Права:** © Автор (2019).

Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Статья посвящена характеристике современной модели подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях. Автор рассматривает явление перехода от адаптационного образования к образованию критично-креативному, направленному на ценности, связанные с человеком и его жизнью. Подчеркивается значение методологии целостного представления о психологии человека, разработанного профессором В. Н. Панфёровым. В данном подходе перед педагогами, работающими в высшей школе, поставлены трудные и ответственные задачи. Особое внимание уделено в статье вопросу о наиболее значимых сегодня компонентах структуры высшего образования и вопросу развития профессиональной компетентности при подготовке студентов к работе в системе «человек — человек». Важным компонентом в рамках профессиональной компетентности специалистов высшей школы является их личностная зрелость. Автор акцентирует внимание на наиболее значимых характеристиках психологически зрелой личности: самостоятельность человека, достигшего высокого уровня психического развития, его способность активно и сознательно управлять своим поведением; наличие развитого чувства ответственности и развитых ценностей, умение эффективно использовать свои знания и способности, активная жизненная позиция, ответственность за свой выбор, умение осуществлять свою жизненную стратегию; человек с развитой рефлексией, направленной на свой духовный облик, с доминантно-положительным отношением и высокой ценностной позицией по отношению к себе и окружающим людям; человек, способный к конструктивному решению жизненных проблем. Наиболее важными индикаторами личностной зрелости являются адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер, адаптивность в микросоциальных отношениях, соответствие субъективных образов отражаемым объектам реальности и характера реакций — внешним раздражителям. В качестве индикаторов недостаточной личностной зрелости выделяются наличие внутриличностных конфликтов, тревожность и неуверенность в себе, недостаточная адекватность в уровне зрелости различных личностных сфер. В заключение автор подчеркивает, что инвестиции в человеческий потенциал — это самые экономически эффективные инвестиции сегодня.

**Ключевые слова:** модель подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях, методология целостного представления о психологии человека, компоненты структуры высшего образования, профессиональная компетентность, система «человек — человек», личностная зрелость.

# Modern specialist training model in higher education institutions

T. V. Senko<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup>Jan Kochanowski University in Kielce, 5 Stefana Żeromskiego Str., Kielce 25-001, Poland

## Author

Tatiana V. Senko,  
e-mail: [tv-senko@gmx.net](mailto:tv-senko@gmx.net)

**For citation:** Senko, T. V. (2019) Modern specialist training model in higher education institutions. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 284–293. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-284-293

**Received** 15 August 2019; reviewed 18 August 2019; accepted 18 August 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

**Abstract.** The article aims to characterise the modern model of specialist training in higher education institutions. The author considers the phenomenon of transition from adaptive education to critical-creative education, whose values are associated with the individual. The article highlights the importance of a holistic view on human psychology and the significance of the methodology developed by Vladimir Panferov. In this approach, the faculty working in higher education face complex and demanding tasks. Particular attention is paid to the most significant components of the structure of higher education today and the development of professional competence in the course of training students for work in the “person-to-person” context. The most important component within professional competence is the specialist’s psychological maturity. The author suggests that the most important characteristics of a psychologically mature individual are independence and a high level of mental development, the ability to actively and consciously control one’s self; a well-developed sense of responsibility and well-defined values, the ability to effectively apply knowledge and skills, an active life stance, responsibility for one’s choices, the ability to exercise one’s life strategy. A psychologically mature individual is a person capable of self-reflection; a person with a dominant positive attitude and a high value position in relation to one’s self and to other people; a person capable of finding constructive solutions to problems. The article defines the most important indicators of personal maturity, such as the age-appropriate level of maturity of the emotional, cognitive, and behavioral sphere, adaptability in microsocial relations, the correspondence of subjective images to the reflected objects of reality, and the nature of reactions to external stimuli. The indicators of insufficient personal maturity, i.e. inner conflicts, anxiety, self-doubt, and an insufficient level of maturity of different personality spheres, are also highlighted. In conclusion, the author emphasizes that investments in human potential are the most cost-effective investments today.

**Keywords:** specialist training model in higher educational institutions, methodology of a holistic view of human psychology, structural components of higher education, professional competence, the “person-to-person” system, psychological maturity.

*Соединение философской и частно-аналитической методологии... предполагает поиск новых принципов и посылок для интегральной систематизации знаний о человеке.*

(Панфёров 2016, 7)

*Личность — это человек, включенный в социальные отношения своей деятельностью. Успешность этой деятельности предопределяет значимость личности и ее влияние для других людей.*

(Панфёров 2016, 41)

## Введение

На современном этапе развития констатируется переход от *адаптационного* образования к образованию *критично-креативному*, направленному на *ценности, связанные с человеком и его жизнью*. В течение последних тридцати лет методология целостного представления о пси-

хологии человека глубоко и всесторонне разрабатывается профессором В. Н. Панфёровым (Панфёров 2002; 2003; 2007; Панфёров, Безгодова 2017). Данный подход поставил перед педагогами высшей школы, подготавливающими специалистов для работы в системе «человек — человек», трудные и ответственные задачи. *Моделирование современной системы подготовки*

специалистов высшего звена, ориентированной прежде всего на высокий уровень подготовки специалистов, творчество и инновационность, повышение квалификации, профессиональных знаний и умений на протяжении всей жизни, рождает вопрос о том, каким образом нужно готовить специалистов в современной ситуации, для которой характерно интенсивное развитие науки и техники, информатизация жизненного пространства на фоне глобализации. Особенно важным продолжает оставаться вопрос о том, какие компоненты структуры высшего образования являются сегодня наиболее значимыми.

### Профессиональная компетентность специалистов высшего звена

Согласно результатам психолого-педагогических исследований, проведенным в последние десятилетия, при подготовке студентов к работе в системе «человек — человек» требуется развивать у них прежде всего те компоненты профессиональной компетентности, которые связаны:

- с пониманием особенностей педагогического процесса и факторов, определяющих его течение, собственных личностных и поведенческих характеристик педагога, а также личностных и поведенческих характеристик учащихся;
- с готовностью к инновациям и реализации критично-креативного подхода в обучении и воспитании;
- с развитием способности и мотивации к самопознанию, саморазвитию и самообразованию;
- со сформированностью коммуникативных умений и навыков;
- с использованием в профессиональной деятельности принципов открытого диалога и с распространением идеалов гуманизма;
- со сформированностью умения контролировать и оценивать свои собственные достижения и проблемы, а также достижения и проблемы учеников (Banach 1999, 404; Kochanowska 2007, 354–359; Senko 2011, 125–143).

Данные элементы профессиональной компетентности должны формироваться в рамках каждого компонента структуры высшего образования: в целях и программах обучения, в требованиях к профессиональному развитию преподавателей высшей школы, а также в требованиях к личности и личностному развитию преподавателей и студентов высшей школы.

### Важнейшие задачи преподавания в высшей школе

Как отмечалось нами ранее (Сенько 2016а), важнейшими задачами преподавания в высшей школе и высшего образования в целом на современном этапе развития общества являются следующие: (1) передача знаний и опыта; (2) использование научно обоснованных методов в преподавании, требований к обучению, условий, способствующих формированию творческих способностей студентов в соответствующих профилю их обучения научных направлениях; (3) развитие системы ценностей студентов и социальных отношений; (4) развитие управленческих навыков в сочетании с чувством ответственности; (5) формирование готовности к участию в социально-культурном и национально-патриотическом развитии учащихся; (6) подготовка профессиональных кадров в различных областях науки и практики. Каждое из этих направлений может вызывать определенные трудности. В связи с этим преподаватели высшей школы должны быть готовы к разработке методов их преодоления (Turska 2011, 13–18; Turska, Stasiła-Sieradzka, Diec 2012, 307–315).

Комплексная программа обучения в высшей школе должна сформировать систему дискретных единиц обучения: лекции, семинарские занятия, написание диссертации (бакалавра, магистра или кандидата наук), практические и лабораторные занятия, практики под руководством специалиста в данной области, индивидуальные или групповые консультации, — которые при этом составляли бы единое целое друг с другом. Важно, чтобы обучение в рамках высшего образования носило целостный характер, который может обеспечиваться процессами обучения, решением конкретных образовательных задач, определением важнейших понятий, мотивацией и положительным отношением к учебной деятельности, а также опытом, в зависимости от академической сферы (Ecktein, Henson 2012, 92–120).

Подобная программа позволяет преподавателю высшей школы обеспечить интерес к учебному процессу с одновременным систематическим контролем знаний студентов, характеризуется гибкостью, позволяющей учитывать потребности конкретных субъектов образовательного процесса, активным характером обучения студентов за счет включения их собственной деятельности и их собственных ресурсов в учебный процесс в рамках практик. Иногда эта деятельность включает самосознание студента

и его мета-осведомленность, что позволяет определить, насколько реализованы в данный момент обучения его потенциальные возможности и какие перспективы могут ожидать его в будущем. Активный и самостоятельный студент именно в рамках прохождения правильно организованной практики начинает понимать, что значит находиться на высоком уровне развития и более эффективно функционировать на профессиональном уровне (Сенько 2016а).

### Личностная зрелость как важнейший компонент профессиональной компетентности специалистов высшей школы

Не вызывает сомнения факт, что все рассмотренные выше компоненты являются обязательными в модели подготовки «учителя учителей». Однако наиболее важным компонентом в рамках профессиональной компетентности специалистов высшей школы является, на наш взгляд, их *личностная зрелость*. Почему именно на этом понятии важно акцентировать внимание, рассматривая основные проблемы подготовки в высшей школе молодых специалистов для системы образования?

Ранее мы уже отмечали, что личность может быть сформирована только *лично зрелой личностью* (Сенько 2016а). Поэтому особое значение должно быть уделено требованиям к личности преподавателя высшей школы, а также разработке образца такой личности, включающей аспекты и параметры функционирования человека, работающего в академической среде. Прежде всего необходимо принимать во внимание *психологические компоненты* личности преподавателей высшей школы, лежащие в *когнитивной, эмоционально-мотивационной и поведенческой сферах*.

*Личностная зрелость* — это, прежде всего, *социальная зрелость*, выражающаяся в том, насколько адекватно преподаватель высшей школы понимает свое место в обществе, каким мировоззрением или философией руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормам морали и права, законам и социальным ценностям), к своим обязанностям и своему труду. Она характеризуется как сложное образование, входящее в общую структуру личности и взаимосвязанное с личностными особенностями человека. В период личностной зрелости различные личностные особенности, а также типы деятельности *интегрируются* и в своих развитых формах порождают *совместные способы жизнедеятельности* человека,

поднимающие развитие личности на качественно новый уровень. Обобщение различных концептуальных подходов к изучению личностной зрелости позволяет выделить основные черты и характеристики психологически зрелой личности, а также ее базовые компоненты и основные критерии, уровни психологической организации, конкретные черты, важные показатели, индикаторы лично зрелой и лично незрелой личности (Сенько 2016а). Рассмотрим их более подробно (см. табл.).

В дополнение к особенностям зрелой личности, перечисленным в таблице, отметим, что саморазвитие является *непрерывным процессом*. Ни один человек не может претендовать на роль полностью развитой и зрелой личности. Поведение зрелого человека всегда мотивировано осознанными процессами, а поведение незрелых лиц чаще направляется неосознанными мотивами, проистекающими из переживаний детства (Битянова 1995). В этой связи серьезным препятствием в личностном и профессиональном развитии преподавателя высшей школы может стать его эгоцентризм, преодоление которого возможно только при условии *позитивного отношения* преподавателя к студентам, использования *положительных форм личностного поведения* во взаимодействии с ними, мудрости педагога, его компетентности и авторитета. Эти качества позволяют лично зрелому преподавателю создавать наиболее благоприятные условия для развития личности студентов (Сенько 1999, 61–70; Torf, Sessions 2005, 530–537; Senko 2015, 37–41).

Как видим, главной характеристикой зрелой личности является ее активность, способность ставить новые задачи и стремиться к различным целям. Другими словами, зрелая личность — это субъект противоречивого процесса ее жизненного пути. Именно *активная и сознательно действующая личность* преподавателя может стать *образцом* для будущих специалистов системы образования, будет способствовать созданию условий для полноценного формирования личности каждого студента, решившего связать свою жизнь с психолого-педагогической деятельностью, поможет преподавателю выстраивать *полноценный диалог* в системе взаимодействия «педагог высшей школы — студент», который впоследствии будут выстраивать студенты в своей собственной профессиональной деятельности. Первым шагом в выстраивании позитивного диалога может и должна стать, на мой взгляд, работа преподавателя в направлении *полноценного формирования личности* каждого студента.

Табл. «Психологический портрет» зрелой личности

Основание анализа	Содержание
Уровень психического развития (Божович 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Способность вести себя независимо от воздействующих обстоятельств (и даже вопреки им);</li> <li>• способность руководствоваться собственными, сознательно поставленными целями, активно и сознательно управлять своим поведением.</li> </ul>
Характеристики (Абульханова-Славская 1981; Сенько 1999; 2015; 2016b; Слободчиков, Исаев 1995)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Чувство ответственности;</li> <li>• развитые ценности;</li> <li>• самостоятельность;</li> <li>• потребность в заботе о других людях;</li> <li>• активное участие в жизни общества;</li> <li>• эффективное использование своих знаний и способностей в социально значимой деятельности;</li> <li>• активное доминантно-положительное отношение к себе и к окружающим людям;</li> <li>• способность к психологической близости с другим человеком;</li> <li>• возможность конструктивного решения жизненных проблем на пути к наиболее полной самореализации;</li> <li>• личностный способ бытия.</li> </ul>
Базовые компоненты в структуре личностной зрелости (Реан 2013; Шамионов 2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адекватность целеполагания и самоотражения;</li> <li>• самоконтроль поведения;</li> <li>• эмоциональная зрелость;</li> <li>• высокий уровень реализованности событий жизни;</li> <li>• активность;</li> <li>• самостоятельность;</li> <li>• ответственность;</li> <li>• терпимость;</li> <li>• саморазвитие;</li> <li>• позитивное мышление (интегративный компонент).</li> </ul>
Критерии (Асмолов 2001; Леонтьев 2001)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Активная жизненная позиция и осуществление личностью свободного выбора;</li> <li>• ответственность за совершенный выбор;</li> <li>• умение осуществлять свою жизненную стратегию; отсутствие скованности заранее предпрешенным исходом;</li> <li>• оценка совершаемых поступков как действий на основе внутренней необходимости, собственных побуждений;</li> <li>• готовность к риску, способность не только выигрывать, но и терять.</li> </ul>
Уровень психологической организации (Анцыферова 1981)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Интегрированное функционирование и качественная переработка на высшем уровне способов взаимоотношений с миром;</li> <li>• установление для каждого способа взаимоотношений с миром своего места, определяемого типологией тех жизненных ситуаций, с которыми личности приходится справляться.</li> </ul>
Конкретные черты (Якобсон 1969)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Стремление к творчеству и проявление творческого начала в разнообразных сферах жизни;</li> <li>• восприимчивость к широкому кругу явлений социальной жизни;</li> <li>• интеллектуальная активность в постановке жизненных проблем, готовность к их пониманию и решению;</li> <li>• избирательный характер эмоциональной чувствительности и восприимчивости к определенным явлениям окружающего мира и человеческих отношений;</li> <li>• мобильность способностей, умение реализовать в соответствующих действиях присущие человеку потенции, которые он хотел бы раскрыть;</li> <li>• рефлексия на свой духовный облик, служащая задачам самоорганизации;</li> <li>• мотивация.</li> </ul>
Значимые показатели (Скрипкина 2002; Ивков 2002; Минигалиева, Ничипоренко 2002)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Уровень доверия к себе;</li> <li>• ценностная позиция по отношению к себе;</li> <li>• степень самоактуализации;</li> <li>• степень зрелости ценностно-смысловой сферы;</li> <li>• уровень личностной ориентировки, направленной на последовательную реализацию задач ориентировки в своих личностных ценностях, формирование самосознания как отражения реализации ценностного отношения к миру, построение жизненной перспективы в рамках своей системы личностных ценностей;</li> <li>• умение строить зрелые межличностные отношения: отношения принятия и понимания между двумя самоактуализирующимися и демонстрирующими высокий уровень внутренней конгруэнтности и аутентичности личностями, способными к совершению ответственных поступков и сознающими ценностно-смысловые и мировоззренческие предпосылки и следствия своих поступков, каждая из которых видит в себе и другом целостность и ценность человеческого бытия.</li> </ul>
Индикаторы (Харитонов 2003)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Адекватный возрасту уровень зрелости эмоциональной, познавательной, поведенческой сфер;</li> <li>• адаптивность в микросоциальных отношениях;</li> <li>• соответствие субъективных образов отражаемым объектам реальности, характера реакций — внешним раздражителям;</li> <li>• способность к саморегуляции своих чувств, поведения;</li> <li>• поддержание активности;</li> <li>• перспективное планирование жизненных целей.</li> </ul>

Многолетняя работа со студентами, обучающимися по специальностям «Психология» и «Педагогика», показывает высокую эффективность и значимость обучения студентов диалогу с самим собой как для самих студентов, так и для учебного процесса в целом. Разработанная автором модель изучения концепции молодого поколения на тему собственной жизни и собственных ценностей включает анализ таких значимых компонентов личности, как:

- 1) образ самого себя;
- 2) самосознание;
- 3) мировоззрение;
- 4) система значимых жизненных ценностей;
- 5) стиль жизни (желаемый и реализованный);
- 6) жизненные цели (на разных этапах жизненного пути: анализ линии жизни);
- 7) решения, связанные с будущим и основанные на прошлом и настоящем;
- 8) жизненные планы (как способ реализации жизненных целей);
- 9) удовлетворение от жизни;
- 10) личностная активность;
- 11) социальные роли;
- 12) значимые личности.

Дополнительно анализируются интерперсональная коммуникация, ассертивность и личностное поведение.

Для изучения самооценки вышеназванных показателей разработана программа психодиагностики, основанная на методиках открытого типа. Изучение на основе разработанной модели знаний молодого человека о самом себе, о своих жизненных ценностях, о том, как и каким он видит самого себя, в какой степени он доволен своей жизнью и своим жизненно важным выбором в области будущей профессии, какой он видит свою жизнь в прошлом, настоящем и будущем, как он оценивает свою личностную активность и свои социальные роли, кого считает значимыми личностями в своей жизни, насколько он ассертивен и коммуникабелен, какие формы личностного поведения являются для него наиболее важными и значимыми по отношению к самому себе и окружающим людям, — все это вместе взятое позволяет молодежи получить *глубокое знание о самом себе* и грамотно выстраивать *диалог с самим собой*. В последующем эти знания помогут будущим педагогам и психологам выстраивать полноценный диалог как с педагогами высшей школы, так и в системе взаимодействия в рамках выбранной специальности.

Приведенные ниже высказывания студентов показывают, насколько важна для них такая

работа над собой, анализ, осмысление и рефлексия смысла собственной жизни, правильности своих жизненных выборов, своих социальных ролей, своей самооценки, отношений с самим собой и окружающими людьми, своего личностного поведения по отношению как к себе, так и к окружающим<sup>1</sup>.

«Благодаря моей работе, направленной на самоанализ собственной личности, я заметила, какие изменения произошли со мной на протяжении жизни. Из серой мышки, тихо сидящей в своем уголке, я превратилась в сильную молодую женщину, стремящуюся к достижению поставленных целей, направленных на то, чтобы стать хорошим человеком и настоящим психологом, способным помогать людям. Анализируя свою личность, я поняла, *что* мне помогает и *что* мешает в контактах с собой и окружающими людьми, я смогла понять, что часто я ошибалась и теперь знаю, как корректировать свое поведение, чтобы не причинять боль окружающим меня людям. Думаю, что каждый из тех, кто выбрал психологическую специальность, должен хоть один раз попробовать дать ответы на вопросы, касающиеся его личности и жизненного пути, постараться дать ответ на вопросы, *кто он, какой он, каковы его ценности*, и хоть в малой степени понять, *что и как* влияет на формирование его личности в течение жизни!» (Клавдия, 22 года).

«Когда я писала работу, посвященную анализу собственной личности, я поняла, что это переломный момент в моей жизни. Самоанализ сильных и слабых сторон моей личности в корне изменил меня, мое отношение к тому, чем я сейчас занимаюсь, и к моему будущему как в личностном, так и в профессиональном плане. Я стала более внимательной к себе и окружающим меня людям, больше внимания обращаю на свое поведение, свои слова и знаю, чувствую, когда поступаю неправильно и говорю не то, что нужно. Когда я окунулась в себя, я поняла, как многого раньше не замечала и не ценила. Эта работа позволила мне открыть себя для себя! И это очень важно!» (Сара, 21 год).

«Думаю, что не только будущий психолог или педагог, но и каждый человек должен уметь

<sup>1</sup> Приведенные материалы взяты из работ студентов, обучающихся по специальностям «Педагогика» и «Психология» в Силезийском университете (Катовице, Польша, 2007–2013 гг.) и в университете Яна Кухановского (Кельце, Польша, 2015–2019 гг.) Работы проводились под руководством автора статьи. Перевод с польского принадлежит автору.

взглянуть на себя и свое поведение со стороны и задуматься над тем, правильно ли он живет и как ему жить дальше. Я рада, что не отложила написание работы на последний момент, а описывала результаты диагностики регулярно, после каждого занятия, на котором эта диагностика проводилась. Это одно из первых заданий за время обучения в университете, которое я выполняла с огромным интересом, последовательно и систематически. Самоанализ позволил мне лучше узнать себя и окружающих меня близких и значимых для меня людей, понять, как много мне еще нужно работать над собой, чтобы добиться успеха в жизни и в выбранной профессии» (Изабелла, 21 год).

«Самоанализ дал мне много возможностей для познания себя и понимания того, как я живу. Много в моей жизни, о чем я раньше вообще не задумывалась даже на мгновение, показалось мне шокирующим. Я поняла, что у меня есть проблемы с самооценкой: я очень строго оцениваю себя в контактах с собой и с другими людьми, а также почти не обращаю внимания на позитивные стороны у себя и у других людей. Я поняла, что это будет мешать мне и в личной жизни, и в профессии» (Ада, 22 года).

Из приведенных выше примеров видно, как происходит переход от *адаптационного к критично-креативному уровню* в развитии личностного и профессионального сознания будущих специалистов-психологов; как диагностика и самоанализ личности и личностного поведения позволяют студентам лучше понять себя и на более высоком уровне подготовиться к избранной психологической деятельности.

Ранее мы подчеркивали (Сенько 2016а), что для выстраивания всех видов *полноценного диалога* важны *коммуникативные умения и навыки* каждого участника образовательного процесса, способность самостоятельно *определять линию своего поведения*. В рамках учебного процесса педагоги и их ученики вступают в межличностное взаимодействие и взаимно интерпретируют слова, жесты и поступки друг друга. Положительные отношения между ними, являющиеся залогом успешного взаимодействия, могут возникнуть только в случае понимания, основанного на *правильной интерпретации слов, жестов, тех или иных форм поведения* участников взаимодействия. Объяснение учебного материала, принятие и понимание учащимися идей, высказываемых педагогами, вопросы к учащимся и их ответы, оценка знаний

и многое другое в образовательном процессе в огромной мере, как считают многие специалисты, опирается на невербальные элементы коммуникации (Aves 2007, 39; Knapp, Hall 2000, 54; Kowalska 2007, 49). Взаимопонимание участников образовательного процесса будет более эффективным в том случае, если главным видимым результатом коммуникации будет высокая *активность всех его участников*. Данная коммуникация имеет существенный *терапевтический эффект*, так как именно она является главным условием для создания атмосферы взаимопонимания и доверия между педагогами и студентами, а также для формирования психологического климата коллектива, положительно влияющего на развитие творческой активности и достижение успехов в образовательном процессе (Knapp, Hall 2000, 56; Kowalska 2007, 46; Wawrzyniak-Beszterda 2002, 47). В целом, коммуникативная компетентность педагога высшей школы является еще одним важным *интегративным компонентом* данной модели, позволяющим на высоком уровне реализовать комплексную программу обучения в высшей школе.

## Выводы

Методология интегративного подхода к психологии человека, предложенная В. Н. Панфёровым, применима для решения широкого спектра научных и практических задач, в том числе для психологического анализа моделей подготовки специалистов в высших образовательных учреждениях. Теоретическое осмысление заявленной проблемы, а также анализ текстов, в которых репрезентировано представление студентов высших учебных заведений — будущих педагогов и психологов — об изменениях, произошедших с ними на разных этапах получения профессии, демонстрирует неоспоримый факт: в условиях современного образования в качестве важнейшего компонента профессиональной компетентности специалистов высших учебных заведений целесообразно рассматривать личностную зрелость, выступающую предпосылкой активной и ответственной жизненной позиции, рефлексивности, высокой ценностной позиции по отношению к себе и окружающим людям, умения эффективно использовать свой психический потенциал для конструктивного решения разнообразных профессиональных и, шире, жизненных задач.

В совокупности это дает основание утверждать, что в современных условиях наиболее эффективными с экономической точки зрения являются инвестиции в человеческий потенциал,

которые представляют собой создание условий для всестороннего умственного и духовного развития будущих профессионалов, последовательного формирования профессионально значимых знаний, умений и навыков, а также их отношений с окружающими людьми, основанных на признании безусловной ценности собственной лич-

ности и личности других людей. Именно такие задачи, далеко выходящие за рамки привычного адаптационного образования, стоят сегодня перед высшими образовательными учреждениями, занимающимися подготовкой будущих специалистов к работе в сфере «человек — человек».

## Литература

- Абульханова-Славская, К. А. (1981) Личностный аспект проблемы общения в психологии. В кн.: Б. Ф. Ломов (ред.). *Проблема общения в психологии*. М.: Наука, с. 218–241.
- Анцыферова, Л. И. (1981) К психологии личности как развивающейся системы. В кн.: Л. И. Анцыферова (ред.). *Психология формирования и развития личности*. М.: Наука, с. 3–19.
- Асмолов, А. Г. (2001) *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. М.: Смысл, 416 с.
- Битянова, М. Р. (1995) *Психология личностного роста*. М.: Международная педагогическая академия, 64 с.
- Божович, Л. И. (2001) *Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды*. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 352 с.
- Ивков, Н. Н. (2002) *Условия и динамика разрешения ценностных противоречий в зрелости. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата психологических наук*. М.: Московский государственный университет, 26 с.
- Леонтьев, Д. А. (2001) Личностная зрелость как опосредствование личностного роста. В кн.: И. А. Петухова (ред.). *Культурно-историческая психология развития: Материалы первых чтений, посвященных памяти Л. С. Выготского, Москва, 15–17 ноября 2000 г.* М.: Смысл, с. 154–161.
- Минигалиева, М. Р., Ничипоренко, Н. П. (2002) Зрелые межличностные отношения: условия развития. *Семейная психология и семейная терапия*, № 1, с. 86–97.
- Панфёров, В. Н. (2002) *Психология человека*. 2-е изд. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 252 с.
- Панфёров, В. Н. (2003) Человек, индивид, личность, индивидуальность. *Психологическая служба*, № 3 (4), с. 5–25.
- Панфёров, В. Н. (2007) Модернизация образования в России. В кн.: Yu. Karandashev, T. Senko (red.). *Studia psychologiczno-pedagogiczne*. Т. 1. Bielsko-Biala: Wyzsza Szkoła Administracji w Bielsku-Bialej, s. 35–40.
- Панфёров, В. Н., Безгодова, С. А. (2017) *Методологические основы и проблемы психологии*. М.: Юрайт, 265 с.
- Панфёров, В. Н., Волохонская, М. С., Микляева, А. В. (2016) *Общая психология. Теоретические основы*. М.: Юрайт, 296 с.
- Реан, А. А. (2013) *Психология личности*. СПб.: Питер, 286 с.
- Сенько, Т. В. (1999) *Психология взаимодействия. Ч. 1: Базисная структура межличностного взаимодействия*. Минск: Карандашев, 120 с.
- Сенько, Т. В. (2015) Современная высшая школа: модель «учителя учителей». В кн.: Е. Е. Сапогова (ред.). *Психосфера*. Вып. 9. Тула: Изд-во ТулГУ, с. 504–512.
- Сенько, Т. В. (2016а) Подготовка специалистов высшего звена в рамках процесса глобализации. *Право. Экономика. Психология*, № 1 (4), с. 58–63.
- Сенько, Т. В. (2016б) Современная система подготовки практических психологов в высшей школе. В кн.: Н. М. Токарева (ред.). *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. Вып. 6. Кривий Ріг: КПДВНЗ КНУ, с. 159–168.
- Скрипкина, Т. П. (2002) Доверие к себе как условие развития личности. *Вопросы психологии*, № 1, с. 95–103.
- Слободчиков, В. И., Исаев, Е. И. (1995) *Психология человека*. М.: Школа-пресс, 383 с.
- Харитонов, А. Н. (2003) Признаки зрелых, трудных и нарушенных семейных межличностных отношений. В кн.: *Ежегодник Российского психологического общества*: в 8 т. Т. 8. СПб.: Изд-во СПбГУ, с. 24–62.
- Шамионов, Р. М. (2004) *Психология субъективного благополучия личности*. Саратов: Изд-во Саратовского университета, 179 с.
- Якобсон, П. М. (1969) *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. М.: Просвещение, 316 с.
- Aves, C. (2007) *Zrozum swojego przedszkolaka*. Warszawa: Wyd. K. E. Liber, 200 s.
- Banach, C. (1999) *Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej*. W: K. Duraj-Nowakowa (red.). *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*. Kraków; Łowicz: Impuls, s. 402–406.
- Eckstein, D., Henson, R. N. (2012) Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 65, no. 1, pp. 92–120. DOI: 10.1080/17470218.2011.590595
- Knapp, M. L., Hall, Ju. A. (2000) *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*. Wrocław: Wyd. Astrum, 600 s.

- Kochanowska, E. (2007) W powstawaniu modelu "nauczyciela nauczycieli". W: T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (red.). *Edukacja jutra: XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. T. 1. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, s. 349–354.
- Kowalska, G. (2000) Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym. *Edukacja*, nr 3 (71), s. 32–51.
- Senko, T. V. (2011) Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils. In: I. Radovanović, Z. Zasłona (eds.). *Teacher's competences and the learning environment*. Belgrade: Univerzitet, Učiteljski fakultet, pp. 125–143.
- Senko, T. V. (2015) *Diagnoza zachowań osobowościowych*. Legnica: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy, 188 p.
- Torf, B., Sessions, D. N. (2005) Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, no. 4, pp. 530–537. DOI: 10.1037/0022-0663.97.4.530
- Turska, D. (2011) Edukacja jako "impuls do pełnego rozwoju"? W kręgu jungowskich inspiracji. *Psychologia Rozwojowa*, t. 16, nr 2, s. 13–20.
- Turska, E., Stasiła-Sieradzka, M., Diec, A. (2012) Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 18, nr 2, s. 307–315.
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002) *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls", 226 s.

## References

- Abul'khanova-Slavskaya, K. A. (1981) Lichnostnyj aspekt problemy obshcheniya v psikhologii [The personal aspect of the problem of communication in psychology]. In: B. F. Lomov (ed.). *Problema obshcheniya v psikhologii [The problem of communication in psychology]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 218–241. (In Russian)
- Antsyferova, L. I. (1981) K psikhologii lichnosti kak razvivayushchejsya sistemy [To personality psychology as a developing system]. In: L. I. Antsyferova (ed.). *Psikhologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti [Psychology of the formation and development of personality]*. Moscow: Nauka Publ., pp. 3–19. (In Russian)
- Asmolov, A. G. (2001) *Psikhologiya lichnosti: Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza [Personality psychology: Principles of general psychological analysis]*. Moscow: Smysl Publ., 416 p. (In Russian)
- Aves, C. (2007) *Zrozum swojego przedszkolaka [Understanding your preschooler]*. Warszawa: K. E. Liber Publ., 200 p. (In Polish)
- Banach, C. (1999) Pedagodzy o edukacji nauczycielskiej [Teachers about teacher education]. In: K. Duraj-Nowakowa (ed.). *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów [Academic teachers in teachers' training]*. Kraków; Łowicz: Impuls Publ., pp. 402–406. (In Polish)
- Bityanova, M. R. (1995) *Psikhologiya lichnostnogo rosta [Psychology of personal growth]*. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya Publ., 64 p. (In Russian)
- Bozhovich, L. I. (2001) *Problemy formirovaniya lichnosti: Izbrannyye psikhologicheskie trudy [Problems of personality formation: Selected psychological works]*. 3<sup>rd</sup> ed. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ.: Voronezh: NPO "MODEK" Publ., 352 p. (In Russian)
- Eckstein, D., Henson, R. N. (2012) Stimulus/response learning in masked congruency priming of faces: Evidence for covert mental classifications. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, vol. 65, no. 1, pp. 92–120. DOI: 10.1080/17470218.2011.590595 (In English)
- Ivkov, N. N. (2002) *Usloviya i dinamika razresheniya tsennostnykh protivorechij v zrelosti [Conditions and dynamics of resolving value contradictions in maturity]*. Extended abstract of PhD dissertation (Psychology). Moscow, Moscow State University, 26 p. (In Russian)
- Kharitonov, A. N. (2003) Priznaki zrelykh, trudnykh i narushennykh semejnykh mezhlichnostnykh otnoshenij [Signs of mature, difficult, and disturbed family interpersonal relationships]. In: *Ezhegodnik Rossijskogo psikhologicheskogo obshchestva [Yearbook of the Russian Psychological Society]*: In 8 vols. Vol. 8. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University Publ., pp. 24–62. (In Russian)
- Knapp, M. L., Hall, Ju. A. (2000) *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich [Nonverbal communication in interpersonal interactions]*. Wrocław: Astrum Publ., 600 p. (In Polish)
- Kochanowska, E. (2007) W powstawaniu modelu "nauczyciela nauczycieli" [On the formation of the "teacher of teachers" model]. In: T. Koszczyc, J. Jonkisz, S. Toczek-Werner (eds.). *Edukacja jutra: XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe [Education of tomorrow: 13<sup>th</sup> Tatrzan Academic Seminar]*. T. 1. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe Publ., pp. 349–354. (In Polish)
- Kowalska, G. (2000) Kompetencje nauczyciela efektywną komunikacją interpersonalną w procesie edukacyjnym [Teacher's competence through effective interpersonal communication in the educational process]. *Edukacja*, vol. 3, no. 71, pp. 32–51. (In Polish)
- Leont'ev, D. A. (2001) Lichnostnaya zrelost' kak oposredstvovanie lichnostnogo rosta [Personal maturity as mediating personal growth]. In: I. A. Petukhova (ed.). *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya razvitiya: Materialy pervykh chtenij, posvyashchennykh pamyati L. S. Vygotskogo, Moskva, 15–17 noyabrya, 2000 g. [Cultural and historical*

- developmental psychology: Materials of the 1<sup>st</sup> Reading in memoriam of L. S. Vygotskij, Moscow, November 15–17, 2000*. Moscow: Smysl Publ., pp. 154–161. (In Russian)
- Minigalieva, M. R., Nichiporenko, N. P. (2002) Zrelye mezhlichnostnye otnosheniya: usloviya razvitiya [Mature interpersonal relationships: Conditions for development]. *Semejnaya psikhologiya i semejnaya terapiya*, no. 1, pp. 86–97. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2002) *Psikhologiya cheloveka [Human psychology]*. 2<sup>nd</sup> ed. Saint Petersburg: Mikhajlov V. A. Publ., 252 p. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2003) Chelovek, individ, lichnost', individual'nost' [Man, individual, personality, individuality]. *Psikhologicheskaya sluzhba*, no. 3 (4), pp. 5–25. (In Russian)
- Panferov, V. N. (2007) Modernizatsiya obrazovaniya v Rossii [Modernization of education in Russia]. In: Yu. Karandashev, T. Senko (red.). *Studia psychologiczno-pedagogiczne [Psychological and pedagogical studies]*. Vol. 1. Bielsko-Biala: Wyzsza Szkola Administracji w Bielsko-Bialej, pp. 35–40. (In Russian)
- Panferov, V. N., Bezgodova, S. A. (2017) *Metodologicheskie osnovy i problemy psikhologii [Methodological foundations and problems of psychology]*. Moscow: Yurajt Publ., 265 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Volokhonskaya, M. S., Miklyaeva, A. V. (2016) *Obshchaya psikhologiya. Teoreticheskie osnovy [General psychology. Theoretical foundations]*. Moscow: Yurajt Publ., 296 p. (In Russian)
- Rean, A. A. (2013) *Psikhologiya lichnosti [Psychology of personality]*. Saint Petersburg: Piter Publ., 286 p. (In Russian)
- Senko, T. V. (1999) *Psikhologiya vzaimodejstviya. Ch. 1: Bazisnaya struktura mezhlichnostnogo vzaimodejstviya [Interaction psychology. Pt. 1: The basic structure of interpersonal interaction]*. Minsk: Karandashev Publ., 120 p. (In Russian)
- Senko, T. V. (2011) Fear of an examination as a type of school fear vs forms of personality behavior of pupils. In: I. Radovanović, Z. Zaslona (eds.). *Teacher's competences and the learning environment*. Belgrade: Univerzitet, Učiteljski fakultet, pp. 125–143. (In English)
- Senko, T. V. (2015) *Diagnoza zachowań osobowościowych [Diagnosis of personality behavior]*. Legnica: Witelon State University of Applied Sciences in Legnica Publ., 188 p. (In Polish)
- Senko, T. V. (2015) Sovremennaya vysshaya shkola: model' "uchitelya uchitelej" [Modern high school: A model of "teacher of teachers"]. In: E. E. Sapogova (ed.). *Psikhosfera [Psychosphere]*. Iss. 9. Tula: Tula State University Publ., pp. 504–512. (In Russian)
- Senko, T. V. (2016a) Podgotovka spetsialistov vysshego zvena v ramkakh protsessa globalizatsii [Training specialists of advanced education within the process of globalization]. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya — Law. Economics. Psychology*, no. 1 (4), pp. 58–63. (In Russian)
- Senko, T. V. (2016b) Sovremennaya sistema podgotovki prakticheskikh psikhologov v vysshej shkole [The modern system of training practical psychologists in higher education]. In: N. M. Tokareva (ed.). *Aktualni problemy psikhologii v zakladakh osvity [Actual problems of psychology in educational institutions]*. Vol. 6. Kryvyi Rih: KPIDVNZ KNU Publ., pp. 159–168. (In Russian)
- Shamionov, R. M. (2004) *Psikhologiya sub'ektivnogo blagopoluchiya lichnosti [Psychology of the subjective personal well-being]*. Saratov: Saratov State University Publ., 179 p. (In Russian)
- Skripkina, T. P. (2002) Doverie k sebe kak uslovie razvitiya lichnosti [Self-confidence as a condition for personal development]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 95–103. (In Russian)
- Slobodchikov, V. I., Isaev, E. I. (1995) *Psikhologiya cheloveka [Human psychology]*. Moscow: Shkola-press Publ., 383 p. (In Russian)
- Torf, B., Sessions, D. N. (2005) Principals' perceptions of the causes of teacher ineffectiveness. *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, no. 4, pp. 530–537. DOI: 10.1037/0022-0663.97.4.530 (In English)
- Turska, D. (2011) Edukacja jako "impuls do pełnego rozwoju"? W kręgu jungowskich inspiracji [Within the field of Jungian inspirations: Education as an "impulse to full development"?]. *Psychologia Rozwojowa — Developmental Psychology*, vol. 16, no. 2, pp. 13–20. (In Polish)
- Turska, E., Stasiła-Sieradzka, M., Diec, A. (2012) Ścieżki edukacyjne młodych kobiet i mężczyzn, a struktura ich wartości zawodowych [Educational pathways of university students and the structure of their professional values]. *Czasopismo Psychologiczne*, vol. 18, no. 2, pp. 307–315. (In Polish)
- Wawrzyniak-Beszterda, R. (2002) *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji [Communication experiences of students during the lesson]*. Kraków: Impuls Publ., 226 p. (In Polish)
- Yakobson, P. M. (1969) *Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka [Psychological problems of human behavior motivation]*. Moscow: Prosveshchenie Publ., 316 p. (In Russian)

УДК 316.6

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-294-305

## Воспринимаемая дискриминация и стратегии аккультурации через призму человеческих отношений

Ю. А. Поссель<sup>1</sup>, П. В. Румянцева<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,  
191186, Россия, Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Юлия Альфредовна Поссель,  
SPIN-код: 7889-8669, ORCID:  
0000-0002-7633-3077, Scopus  
AuthorID 57208203639

Полина Витальевна Румянцева,  
SPIN-код: 3577-2230, ORCID:  
0000-0002-1871-7697, Scopus  
AuthorID 53985200600,  
e-mail: polinarum@gmail.com

**Для цитирования:** Поссель, Ю. А.,  
Румянцева, П. В. (2019)

Воспринимаемая дискриминация  
и стратегии аккультурации через  
призму человеческих отношений.

*Психология человека  
в образовании*, т. 1, № 3, с. 294–305.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-  
294-305

**Получена** 25 июня 2019; прошла  
рецензирование 24 августа 2019;  
принята 9 сентября 2019.

**Права:** © Авторы (2019).

Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между воспринимаемой этнической дискриминацией и стратегиями аккультурации, применяемыми русскоговорящими иммигрантами в Финляндии. Объектом исследования являлась именно так называемая «воспринимаемая дискриминация», то есть социальные практики, которые сами мигранты осознают в качестве дискриминационных. Эмпирический материал собирался при помощи глубинного полуструктурированного интервью. Выборку составили 30 человек, переехавшие в Финляндию с территории бывшего Советского Союза и проживающие в новой культуре от 3 до 19 лет. Результаты исследования показали, что большинство респондентов сталкивались с различными формами дискриминации по признаку этничности. В числе основных форм этнической дискриминации удалось выявить следующие: оскорбления, отказ от общения или ограничение коммуникации, более низкие возможности на рынке труда. Как показали результаты исследования, этническая дискриминация охватывает значительный спектр сфер жизнедеятельности иммигранта, проявляясь в различных жизненных ситуациях: в образовательных учреждениях, профессиональном взаимодействии, просто на улице, в сфере обслуживания и в средствах массовой информации. Наиболее часто трансляторами негативного отношения к русскоговорящим жителям Финляндии являются незнакомые люди, просто прохожие. Также достаточно распространенной является ситуация, когда в качестве дискриминирующих субъектов выступают коллеги по работе, одноклассники и однокурсники, работники сферы обслуживания, родственники. Наиболее распространенной стратегией аккультурации русскоговорящих иммигрантов в Финляндии, принявших участие в исследовании, является сепарация (ее используют 46 % опрошенных), на втором по частоте встречаемости месте — интеграция (40 % респондентов), по 7 % респондентов прибегают к таким стратегиям, как ассимиляция и маргинализация. В работе вскрываются связи между этнической дискриминацией и стратегиями аккультурации мигрантов: у русскоговорящих иммигрантов, часто сталкивавшихся с дискриминацией по этническому признаку, наиболее распространенной стратегией аккультурации выступает сепарация; иммигранты, отрицающие опыт переживания дискриминации, чаще всего склонны прибегать к интеграции.

**Ключевые слова:** воспринимаемая этническая дискриминация, аккультурация, стратегии аккультурации, сепарация, интеграция, маргинализация, ассимиляция, этническая идентичность, русскоговорящие иммигранты.

# Perceived ethnic discrimination and acculturation strategies through the prism of human relations

Yu. A. Possel<sup>1</sup>, P. V. Rumyantseva<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Yulia A. Possel, SPIN: 7889-8669,  
ORCID: [0000-0002-7633-3077](https://orcid.org/0000-0002-7633-3077),  
Scopus AuthorID 57208203639

Polina V. Rumyantseva, SPIN: 3577-2230,  
ORCID: [0000-0002-1871-7697](https://orcid.org/0000-0002-1871-7697),  
Scopus AuthorID 53985200600,  
e-mail: [polinarum@gmail.com](mailto:polinarum@gmail.com)

**For citation:** Possel, Yu. A.,  
Rumyantseva, P. V. (2019) Perceived  
ethnic discrimination and  
acculturation strategies through  
the prism of human relations.  
*Psychology in Education*, vol. 1, no. 3,  
pp. 294–305. DOI: [10.33910/2686-9527-2019-1-3-294-305](https://doi.org/10.33910/2686-9527-2019-1-3-294-305)

**Received** 25 June 2019; reviewed  
24 August 2019; accepted  
9 September 2019.

**Copyright:** © The Authors (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** The article presents the results of the study aimed to reveal the possible connections between perceived ethnic discrimination and acculturation strategies used by Russian-speaking immigrants in Finland. The aim of the research was to study the phenomenon of “perceived discrimination” — social practices that are perceived as discriminative by immigrants themselves. The empirical data was collected by means of a deep semi-structured interview. The sample included 30 respondents who moved to Finland from the former Soviet Union and have lived in new culture between 3 and 19 years. The research results show that the vast majority of the respondents experienced different forms of ethnic discrimination. We have discovered that the most common forms of ethnic discrimination include various forms of verbal abuse, refusal to communicate, and limited employment opportunities. The outcomes of the study show that ethnic discrimination can take place in a wide range of an immigrant’s life situations, including educational institutions, the work place, the service sector, the streets, and mass media. Most common translators of a negative attitude towards Russian-speaking immigrants in Finland are strangers (passers-by), but the list also includes colleagues, fellow-students, service professionals, and relatives. The majority of the respondents chose separation as an acculturation strategy (46% of the respondents), and integration was also frequently chosen (40% of the respondents), while 7% of the respondents chose assimilation or marginalization as their acculturation strategies. The research also revealed connections between ethnic discrimination and acculturation strategies: the immigrants who report high levels of ethnic discrimination tend to resort to the separation strategy, while the respondents who didn’t experience any forms of ethnic discrimination usually gravitate towards the integration acculturation strategy.

**Keywords:** perceived ethnic discrimination, acculturation, acculturation strategies, separation, integration, marginalization, assimilation, ethnic identity, Russian-speaking immigrants.

## Введение

Социальное взаимодействие представляет собой очень широкий конструкт, под которым в самом общем смысле можно понимать процесс жизнедеятельности людей в сообществах (Панфёров 2009, 448). Ключевой особенностью социального взаимодействия является непосредственное или опосредованное воздействие социальных субъектов друг на друга, в котором стороны связаны циклической причинной зависимостью таким образом, что действие одной стороны вызывает ответную реакцию другой, а последняя, в свою очередь, является предметом реагирования для первой и так далее. Субъектами социального взаимодействия на разных уровнях могут выступать как отдельные личности, так и группы различного масштаба. Специфика каждого конкретного варианта социального взаимодействия обусловлена ха-

рактеристиками ее субъектов и ситуационных условий, в которых оно осуществляется. В контексте данной статьи речь пойдет о межкультурном взаимодействии.

Как указывает В. Н. Панфёров, обязательным атрибутом любых форм социального взаимодействия и его основным предметным содержанием выступают человеческие отношения. Человеческие отношения отражают различные субъективные проявления человека в процессах взаимодействия с различными объектами внешнего мира, включая и себя самого. При этом, исходя из данной концепции, в любом социально-психологическом конструкте человеческих отношений можно выделить феномены самоотношения, межличностных и общественных отношений (Панфёров 2009, 451).

Попробуем, отталкиваясь от этих положений, рассмотреть феноменологию дискриминации и аккультурации на эмпирическом материале,

собранном с использованием качественных методов, а также взаимосвязь аккультурационных стратегий и опыта переживания этнической дискриминации, но прежде проведем краткий теоретический анализ этих понятий.

Явления дискриминации и аккультурации, несомненно, относятся к феноменам социального взаимодействия, подразумевая, что последнее выступает по отношению к ним родовым понятием.

Мы предполагаем, что на примере взаимосвязи аккультурационных стратегий и опыта переживаемой дискриминации мы можем обнаружить взаимосвязь различных уровней функционирования человеческих отношений, поскольку и стратегии аккультурации, и переживание дискриминации проявляются как на уровне самоотношения, так и на межличностном и социальном уровнях.

## Теоретический обзор

Под этнической дискриминацией в научной литературе обычно понимается негативное поведение, направленное на представителей каких-либо этнических групп. Этот феномен отражает негативное отношение, сложившееся у представителей этнического большинства к иммигрантам, и демонстрирует им непроницаемость социальных границ в принимающем обществе (Bakke, van der Zee, van Oudenhoven 2006).

Как показывают исследования, дискриминация представителей этнических меньшинств является в современной Европе серьезной проблемой, причем особенно часто в качестве объектов дискриминационных практик выступают мигранты (Wrench 2011, 1718).

Представители этнических меньшинств в европейских странах занимают более низкие позиции на рынке труда, и зачастую доступ к оплачиваемой работе и связанным с нею социальным благам для данных групп населения остается закрытым (Kaas, Manger 2012; Tiboulet, Dambrun, Tourret et al. 2012; McGinnity, Lunn 2011). Исследователи также отмечают наличие дискриминационных практик на рынке аренды жилья (Hogan, Berry 2011) и в других сферах социальной жизни.

Результаты исследований показывают, что этническая дискриминация и предрассудки играют очень важную роль в процессах аккультурации и адаптации иммигрантов, поскольку они оказывают негативное воздействие на их эмоциональное и физическое самочувствие (Левин, Шилова 2012; Allison 1998; Brown 2001; Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Solheim 2009; Jasinskaja-

Lahti, Liebkind, Perhoniemi 2007; Harrell, Hall, Taliaferro 2003; Williams, Neighbors, Jackson 2003).

Выраженный уровень воспринимаемой дискриминации приводит также к таким серьезным последствиям, как повышение риска суицидального поведения (Gomez, Miranda, Polanco 2011), депрессия, стресс, ухудшение состояния физического здоровья (Shin, D'Antonio, Son, Kim et al. 2011). Высокий уровень переживаемой дискриминации связан с понижением уровня социальной компетентности (Myrick, Martorell 2011), а также с повышением враждебности и агрессивности (Borders, Liang, 2011).

Как показывают исследования, выраженность негативного влияния этнической дискриминации находится во взаимосвязи с этнической и национальной идентичностью иммигрантов: сильная связь со своей этнической группой может смягчить негативные последствия дискриминации, а высокая степень идентификации с группой большинства (то есть национальная идентификация) — обострить их (Schaafsma 2011, 790).

Завершая краткий теоретический обзор проблемы этнической дискриминации, необходимо отметить еще один существенный момент, критически важный для пояснения использованного в настоящем исследовании подхода к этому феномену: анализ литературных данных четко показывает, что традиционным объектом социально-психологических исследований дискриминации по признаку этничности является так называемая «воспринимаемая дискриминация» («experienced discrimination»); таким образом, исследователей в данном контексте будут интересовать не «объективно» существующие дискриминационные практики, а особенности взаимодействия с представителями этнического большинства, которые сами иммигранты воспринимают как дискриминационные.

Перейдем теперь к характеристике второго ключевого теоретического концепта, лежащего в основе нашего исследования, а именно аккультурации.

По определению Р. Редфилда, Р. Линтона и М. Дж. Херсковица, под аккультурацией понимаются культурные и психологические изменения, которые происходят у представителей различных культурных групп в результате прямых контактов между ними (Redfield, Linton, Herskovits 1936, 150). Аккультурация рассматривается как феномен, существующий как на групповом, так и на внутриличностном уровне. На групповом уровне процесс аккультурации приводит к изменениям социальных институтов, структур и функционирования культуры в целом.

На индивидуальном уровне она приводит к изменению репертуара поведенческих реакций человека (Berry 2005, 701).

Как отмечает Дж. У. Берри (Berry 2005), стратегии аккультурации состоят из двух взаимосвязанных компонентов: эмоционального (то есть индивидуальных предпочтений человека в сфере аккультурации) и поведенческого (проявляющегося в реальных действиях и поступках человека, находящегося в ситуации межкультурных контактов).

Согласно Берри (Berry 1980), стратегии аккультурации могут быть классифицированы, исходя из двух измерений: степени, в которой человек стремится сохранить (или отринуть) свою родную культуру и идентичность, и степени, в которой человек старается устанавливать и поддерживать контакты с представителями новой для себя культуры, культуры большинства. Стратегия, при которой человек не стремится сохранить собственную культуру и пытается включиться в доминирующую культуру, получила название ассимиляции. Если, напротив, человек направляет свои усилия на сохранение собственной культуры, «отгораживаясь» при этом от культурного влияния большинства, он использует такую стратегию, как сепарация. Если присутствует как желание сохранить связь со своей родной культурой, так и стремление «встроиться» в жизнь большинства, мы имеем дело с интеграцией. Наконец, при маргинализации человек не проявляет большого желания сохранить связь с собственной культурой, но и избегает контактов с большинством (Berry 1980). Существует и другая трактовка маргинализации, согласно которой использующий данную стратегию человек отказывается от своей родной культуры и культуры принимающего общества в пользу какой-либо третьей культуры. Сторонники данной трактовки подчеркивают, что поведение человека не может оставаться культурно неспецифичным: он все равно будет разговаривать на каком-либо языке (или нескольких языках), есть пищу, принятую в той или иной культуре, и заводить дружеские отношения в той или иной культурной среде (Tartakovsky 2012).

Современными исследователями аккультурация понимается как динамический, многоуровневый и сложный процесс, в ходе которого отдельные индивиды и целые сообщества претерпевают постоянные изменения, причем эти изменения на микроуровне опосредуются социально-экономическими факторами макроуровня, которые могут оказать значительное влияние на характер и скорость протекания

аккультурационных процессов (Lopez-Class, Castro, Ramirez 2011).

Как показывают исследования, интеграция является наиболее часто выбираемой иммигрантами стратегией (Berry, Phinney, Sam et al. 2006; Roccas, Horenczyk, Schwartz 2000), кроме того, именно данный вариант аккультурационного поведения является наиболее предпочтительным с точки зрения психологической и социально-культурной адаптации мигрантов (Sam, Berry 1995).

Детерминанты выбора стратегий аккультурации относятся к дискуссионным вопросам современной психологии. С точки зрения Берри (Berry 2005), выбор аккультурационной стратегии определяется социально-психологическими характеристиками иммигранта, а также аккультурационной политикой принимающего государства. В частности, если в государстве проводится политика мультикультурализма, иммигранты будут скорее использовать интеграцию в качестве собственной аккультурационной стратегии, политика «плавильного котла», в свою очередь, оказывается связанной с ассимиляцией, сегрегация иммигрантов приводит к тому, что они предпочитают сепарацию, исключение их из общественной жизни детерминирует маргинализацию (Berry 2005).

С. Сафдар, С. Кальвес и Дж. Р. Льюис разработали многомерную модель индивидуальных различий аккультурационного поведения, в которой стратегии приспособления к новой культуре рассматриваются как результат взаимодействия трех детерминирующих факторов: психологических ресурсов иммигранта (его стрессоустойчивости, культурной компетентности, социальной поддержки), ощущения интрупповой принадлежности (этнической идентичности, восприятия связи с собственной семьей и своей этнической группой), а также раздражителей, с которыми человек регулярно сталкивается в своей повседневной жизни (Safdar, Calvez, Lewis 2012).

В работе П. Т. Бюргельт, М. Морган и Р. Пернице, посвященной проблеме адаптации в Новой Зеландии иммигрантов из Германии, показано, что аккультурационное поведение в значительной степени обусловлено факторами, сформированными на этапе подготовки к эмиграции (в частности, ожиданиями, мотивацией, надеждами) (Bürgelt, Morgan, Pernice 2008). Значимость предшествующего эмиграции жизненного этапа и сложившихся в течение него личностных особенностей показана и в модели аккультурационного поведения, предложенной Е. Тартаковски (Tartakovsky 2011).

Зависимость аккультурационного поведения от личностных особенностей иммигрантов показана в целом ряде исследований. Установлено, что с интеграцией и ассимиляцией связаны такие характеристики, как открытость изменениям, гибкость, склонность к поиску новых ощущений, высокая самооценка, стрессоустойчивость, в то время как выбору сепарации и маргинализации способствуют ригидность и низкое ощущение собственной эффективности (Tartakovsky 2011).

Литературные данные свидетельствуют о том, что воспринимаемая дискриминация по признаку этнического происхождения оказывается взаимосвязанной с выбором аккультурационных стратегий мигрантов: выраженность воспринимаемой этнической дискриминации негативно коррелирует с приверженностью таким стратегиям аккультурации, как ассимиляция и интеграция, и позитивно — с сепарацией и маргинализацией (Лепшокова, Лебедева 2016; Berry, Phinney, Sam et al. 2011; Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Norenczyk et al. 2003; Nesdale 2002).

Объектом нашего эмпирического исследования выступили русскоговорящие иммигранты, проживающие в Финляндии. На сегодняшний день иммигранты из стран бывшего Советского Союза (прежде всего из Российской Федерации и Эстонии) являются наибольшей по численности группой иммигрантов в Финляндии, равной приблизительно 50 000 человек, что составляет 40 % от всех иммигрантов (Yijala, Jasinskaja-Lahti 2010, 327).

Исследователи отмечают, что интеграция русскоговорящих иммигрантов в финское общество происходит со значительными трудностями, такими как безработица и этническая дискриминация. Так, по данным на 2006 год, доля безработных среди иммигрантов из бывшего СССР составляла 35 % (среди трудоспособного населения), в то время как общий уровень безработицы в Финляндии находился на уровне 5 % (Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Solheim 2009). По данным опросов населения, выходцы из стран бывшего Советского Союза находятся в Финляндии в числе наименее желательных (с точки зрения большинства) иммигрантов, соответственно, подвергаются достаточно значительной дискриминации (Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Norenczyk et al. 2009).

## Организация и методы исследования

Выборку исследования составили 30 респондентов в возрасте от 19 до 63 лет (средний возраст 35 лет), переехавших на постоянное место

жительства в Финляндию с территории бывшего СССР. К моменту проведения исследования участники опроса проживали в Финляндии от 3 до 19 лет (средний показатель составил 10 лет). Среди респондентов было 15 мужчин и 15 женщин. Поиск респондентов осуществлялся двумя методами: при помощи объявлений в социальных сетях, а также методом «снежного кома» (при использовании которого принявших участие в исследовании респондентов просили порекомендовать своих знакомых и родственников, которые тоже могли бы дать интервью).

Продолжительность интервью составляла в среднем один час. Запись интервью проводилась на диктофон, а затем подвергалась расшифровке.

Интервью состояло из нескольких содержательных частей, охватывающих такие сферы, как обстоятельства эмиграции, опыт аккультурации, история формирования этнической идентичности, ее нынешнее состояние, поведенческий компонент этнической идентичности, общие сведения о респондентах и т. д. Естественно, в ходе данной статьи мы опишем лишь некоторые полученные в исследовании результаты, имеющие непосредственное отношение к заявленной теме.

## Результаты и их обсуждение

Как выяснилось в ходе интервью, половина респондентов переехали в Финляндию в качестве репатриантов, 7 человек были членами семей репатриантов, хотя сами не имели финских корней; 4 человека эмигрировали в результате заключения брака с гражданином Финляндии, а отъезд оставшихся 4 членов выборки был связан с обстоятельствами учебы или работы.

Тема этнической дискриминации затрагивалась в ходе исследования несколько раз (как имплицитно, так и эксплицитно). В первой части интервью мы спрашивали иммигрантов о том, как проходила их первичная адаптация к жизни в новой стране и с какими трудностями они сталкивались. Ряд респондентов начинали говорить о проблеме негативного отношения к русскоговорящим иммигрантам уже на этом этапе беседы. В дальнейшем поднимался вопрос о том, почему русскоговорящие иммигранты в Финляндии часто прибегают к практике сокрытия собственной этнической принадлежности. При ответе на этот вопрос некоторые респонденты признавали, что сами иногда не стремятся активно декларировать свое этническое происхождение, поскольку

Табл. 1. Формы этнической дискриминации, упоминающиеся в интервью русскоговорящих иммигрантов в Финляндии

Формы этнической дискриминации	Частота встречаемости (в %)
Оскорбления, предубеждения, негативные оценки	64
Отказ от общения (или ограничение общения)	16
Трудности в поиске работы	9
Отказ жить в доме, в котором проживают русские	3
Физическое насилие	3
Отказ пропустить в ночной клуб	3

сталкивались с негативным отношением к «русским» со стороны этнического большинства. Наконец, если на описанных выше этапах интервью респондентом не поднималась тема этнической дискриминации, задавался прямой вопрос о наличии опыта ее переживания. Говоря о полученных результатах, отметим прежде всего, что полученные данные свидетельствуют о том, что опрошенные нами иммигранты считают дискриминацию по признаку этничности достаточно широко распространенным в Финляндии явлением. О наличии опыта переживания данного вида дискриминации заявили 22 респондента из опрошенных, что составляет 73% выборки, 8 человек отрицают наличие в их жизненном опыте подобной проблемы.

Этническая дискриминация, с которой сталкивались наши респонденты, принимала различные формы: оскорбления, негативные оценки, трудности при поиске работы и т. д. Частота встречаемости различных форм дискриминации приведена в таблице 1.

Таким образом, наиболее часто встречающейся формой дискриминации, с которой сталкиваются русскоговорящие иммигранты в Финляндии, являются оскорбления, негативные оценки, высказываемые вслух предубеждения. Приведем отрывок из интервью Игоря<sup>1</sup>, 47 лет: «Мне однажды сказали на работе прямо в лицо: “Плохая погода идет в Финляндию с Запада, всё остальное дерьмо — с Востока”».

Также достаточно распространенной формой этнической дискриминации, встречающейся в рассказах респондентов, является отказ от общения или ограничение коммуникации после получения информации об их этничности.

Вот пример из интервью Анны, 21 год: «Два года назад я работала... и у нас была женщина уже в пенсионном возрасте, которая категорически не любила только русских. То есть она

была рада обнимать китайцев, тайландцев, кого угодно... Я настолько хорошо говорю по-фински, что часто люди не знают того, что я русская, если я им не скажу. И я работала в том месте две недели, и все было нормально, пока она не услышала, что я говорю по-русски. После чего она ко мне подошла и спросила: “А ты русская?”, я ответила, что да, после чего наши отношения совершенно прекратились, даже просто в какой-то рабочей деятельности... она не подходила ко мне, не смотрела на меня, избегала любым образом, как чумы...»

Похожим опытом делится и Ольга, 33 года: «Я думаю, что, наверное, было со стороны общества давление... Тогда [сразу после переезда в Финляндию] было тяжелее вынести то, что надо было говорить всем, что я русская. Потому что тогда не хотели с тобой общаться... делали большие глаза и уходили, на тебя смотрели [как будто спрашивали], что тебе вообще надо».

Также достаточно распространенной формой дискриминации, которой подвергаются русскоговорящие иммигранты в Финляндии, являются, по мнению опрошенных, более низкие возможности на рынке труда.

Приведем пример из интервью Андрея, 38 лет: «Хорошую работу очень трудно получить; если есть одна вакансия и два человека, претендующих на нее, то возьмут, естественно, местного. Плюс, если, например, работаешь в фирме, где одно количество сотрудников, между которыми нужно распределять задачи, то лучшие “куски” получают местные люди, нам останется то, что останется. Это происходит постоянно».

Не менее интересен вопрос и о том, в каких местах и в каких жизненных ситуациях респонденты сталкиваются с этнической дискриминацией. Как показывают представленные на рисунке 1 результаты, этническая дискриминация охватывает значительный спектр сфер жизнедеятельности иммигранта, проявляясь в различных жизненных ситуациях.

<sup>1</sup> Здесь и далее все имена респондентов изменены.

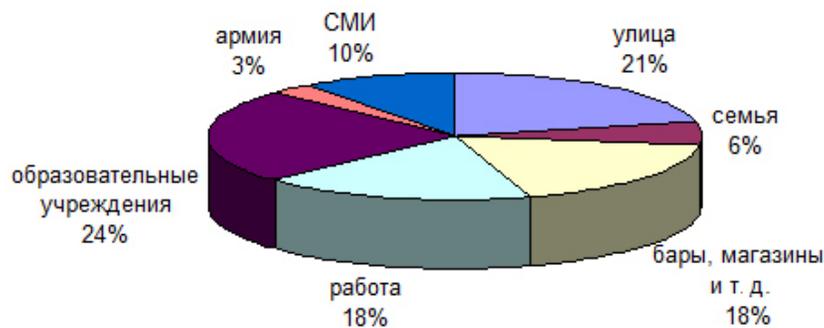


Рис. 1. Частота встречаемости сфер, в которых иммигранты подвергаются этнической дискриминации

На рисунке видно, что принявшие участие в исследовании иммигранты наиболее часто сталкивались с дискриминацией по признаку этничности в образовательных учреждениях. В этой связи упоминались как школы, так и учреждения среднего профессионального и высшего образования. О переживании подобного опыта респонденты рассказывали как в отношении самих себя, так и своих детей.

Вот, например, отрывок из интервью Игоря, 47 лет: «Вот маленький простой пример. Это произошло в девяносто восьмом году. Одиннадцать лет назад. До сих пор меня в покое не оставляет. Тогда в России президентом был Ельцин. Он уже зарекомендовал себя с не очень положительной стороны. У меня ребенок учился здесь во втором классе. Им в школе на уроке сказали, что в России президент — больной и старый пьяница. Тогда меня дома чуть в клочья не разнесло. Восемилетнему ребенку такое говорить! Я понимаю, если бы у них была политинформация, скажем, в старшей школе или лицее, то можно было бы в каких-то корректных формах объяснить. А восьмилетнему ребенку, во втором классе школы говорить такие вещи — зачем? Им про ежиков надо рассказывать, прирождение».

Также достаточно часто с негативным отношением наши респонденты сталкивались просто на улице.

Яркий пример приводит Ирина, 25 лет: «Стоишь на автобусной остановке... стоишь и разговариваешь, нас было три человека. Разговариваешь на русском... К тебе подходит какой-нибудь старикашка, типичный финн. И начинает орать на всю улицу... что вы “рюсся” эти самые, вы тут приезжаете. Мы вас выгнали, а вы оккупировали опять всю Финляндию».

В 18% случаев «площадкой» проявления негативного отношения к иммигрантам становилась работа или предприятия сферы обслуживания (бары, магазины и т. д.).

В качестве примера приведем слова Ларисы, 61 год: «Я так думаю, что в Финляндии не очень любят русских. Я это на себе прочувствовала, потому что я четыре года работала в косметологии, и была там на практике, и видела, как ко мне по-разному относятся. И видела недоброжелательность, потому что я русская. Я это чувствовала».

Также достаточно часто респонденты сталкиваются с предубеждениями и негативными стереотипами в отношении русскоговорящего населения, транслируемыми средствами массовой информации.

Вот отрывок из интервью Игоря, 47 лет: «В финских новостях не проходит дня, чтобы не прозвучало слово “venaja” — Россия, русский. Они постоянно муссируют этот вопрос. В Финляндии муссируется вопрос именно взаимоотношений, причем я несколько раз старался прислушиваться к тем новостям, в которых говорят [о русских]. Почему-то новости всегда имеют негативный подтекст. Мне это очень неприятно, например».

Наконец, остановимся на вопросе о том, кто, по опыту наших респондентов, выступает в качестве субъектов этнической дискриминации. Полученные данные представлены в таблице 2.

Как можно отметить, наиболее часто трансляторами негативного отношения к русскоговорящим жителям Финляндии являются незнакомые люди, просто прохожие. Также достаточно распространенной является ситуация, когда в качестве дискриминирующих субъектов выступают коллеги по работе. Кроме того,

Табл. 2. Субъекты этнической дискриминации, упоминающиеся в интервью русскоговорящих иммигрантов в Финляндии

Субъекты этнической дискриминации	Частота встречаемости (в %)
Просто прохожие	23
Коллеги	20
Одноклассники, однокурсники	14
Продавцы и другие работники сферы обслуживания	8,5
Преподаватели	8,5
Клиенты и покупатели	8
Родственники	6
Работодатели	6
Журналисты	6

наши респонденты сталкивались с негативным отношением со стороны соучеников в образовательных учреждениях разного типа (одноклассников и однокурсников), работников сферы обслуживания и преподавателей. Несколько реже в качестве субъектов этнической дискриминации выступали клиенты и покупатели, родственники, работодатели и журналисты.

Таким образом, дискриминация по признаку этничности занимает достаточно прочное место в картине мира русскоговорящих жителей Финляндии, пронизывая разнообразные сферы их жизни и деятельности. Также стоит отметить, что переживание этнической дискриминации относится как к социальному уровню функционирования человеческих отношений (например, в том, что касается меньшего доступа к рынку труда и другим общественным ресурсам), так и межличностному уровню (в том, что касается опыта межличностных отношений).

Перейдем теперь к рассмотрению аккультурационных стратегий, используемых русскоговорящими иммигрантами в Финляндии. При определении стратегии аккультурации, используемой иммигрантом, мы опирались на такие

данные, как формулирование им своей этнической идентичности, а также меры своей принадлежности к русскому и финскому народу, ощущение завершенности процесса аккультурации (для этого мы задавали респондентам вопрос о том, какую страну они считают своим домом — Россию или Финляндию), круг общения (преобладание в нем финнов или русских), соотношение использования в повседневной жизни русского и финского языков, а также эмоциональное отношение к финскому языку, другие культурные практики (пищевые предпочтения, склонность отмечать финские и русские праздники, чтение периодики и художественной литературы на русском и финском языках, просмотр телевизионных каналов и т. д.).

Согласно представленным на рисунке 2 данным, наиболее распространенной стратегией аккультурации русскоговорящих иммигрантов в Финляндии, принявших участие в нашем исследовании, является сепарация (ее используют 46% опрошенных), на втором по частоте встречаемости месте — интеграция (40% респондентов), по 7% давших интервью прибегают к таким стратегиям, как ассимиляция и маргинализация.



Рис. 2. Стратегии аккультурации, применяемые русскоговорящими иммигрантами в Финляндии

Дополним сведения о распространенности применения различных аккультурационных стратегий примерами конкретных поведенческих проявлений наших респондентов. В частности, к сепарации прибегает Ирина, 25 лет, проживающая в Финляндии 8 лет. Девушка приехала в Финляндию учиться, затем вышла замуж за финна, однако процесс адаптации к финской культуре, по субъективному ощущению респондентки, не завершен: «Я не ощущаю Финляндию и финский народ частью себя. Я вообще никак не принимаю финскую культуру. [Финляндия] в материальном смысле — это мой дом. Но в духовном, в культурном смысле очень далеко от этого».

О своих взаимоотношениях в семье она рассказывает следующее: «Муж — финн, у него свои, финские взгляды на жизнь. Я постоянно их контролирую, ломаю их, потому что у нас в семье все равно идет так, как по-русски должно быть...»

В круг общения Ирины входят как русские, так и финны, но про взаимодействие с финнами она говорит следующее: «[У меня] много даже хороших друзей, знакомых финнов, но я их держу на пионерском расстоянии, скажем так. Я их никогда не подпускаю к себе близко, [потому что] я не знаю, что от них можно ожидать. Они сегодня могут сказать, что “да, мы тебя любим”, а завтра могут воткнуть нож в спину».

Огромное значение для респондентки имеет русский язык, в том числе и изучение русского языка ее ребенком. Вот как она описывает имеющийся в этом отношении опыт: «Если я говорю по-русски, я хочу, чтобы мои дети, мои внуки знали русский язык. Когда [мой] ребенок начал открывать рот, он начал говорить по-фински. Мне было очень обидно. Я его просто отвезла к бабушке на два месяца. После этого только, когда он не слышал финской речи абсолютно, он начал говорить по-русски».

Анна, 21 год, проживающая в Финляндии 12 лет, прибегает к такой стратегии аккультурации, как интеграция. Анна переехала вместе с родителями по программе репатриации людей с финскими корнями, в момент проведения интервью она являлась студенткой. На вопрос о том, как она определяет свою этническую принадлежность, респондентка отвечает следующее: «Я предпочитаю себя видеть между двумя культурами. Я бы не хотела категорически отвергать ни ту, ни другую [культуру], но также, может быть, не полностью принимать все из этих культур. Я, например, категорически против российского национализма, то есть такого патриотизма, который воспитывается. Я не по-

нимаю этого... я хотела бы видеть себя в том, что я беру лучшее из этих двух миров».

Говоря об использовании в своей жизни русского и финского языков, респондентка отмечает: «Я разговариваю со своими родителями на русском языке, у меня много русскоязычных друзей, но если говорить о профессиональной деятельности, об учебе... я училась всю свою жизнь практически на финском языке, с финнами и развивалась в этой сфере... в этом плане [я] больше финка».

Показателен и ответ Анны на вопрос о том, какие праздники отмечаются в ее семье: «Мы празднуем... Новый год, а не Рождество, но... мы празднуем также и Иванов день».

Примеры ассимиляции мы можем найти в интервью Татьяны, 47 лет, которая 18 лет живет в Финляндии, куда она переехала, выйдя замуж за финна. Респондентка отмечает, что считает Финляндию своим домом. Она говорит следующее: «Я уважаю [финские] традиции, [мне ничто не мешает] придерживаться их традиций, их праздников».

По словам Татьяны, в настоящее время она больше использует финский язык, в том числе и при общении с членами своей семьи: «В магазине или где-то... я не стараюсь... говорить [с ребенком] по-русски, просто естественно как-то происходит, что я говорю на финском с ребенком там, где другие финны».

Ощущение связи с Финляндией, финской культурой проявляется у женщины на эмоциональном уровне, она шутит на эту тему: «Вот думаю, что, может быть, я раньше когда-то была финкой. Ну, [это] как реинкарнация, потому что я не чувствую здесь, что я не дома».

Наконец, проявления маргинализации мы можем заметить в аккультурационном поведении Екатерины, 33 года, живущей в Финляндии 12 лет и сменившей страну проживания также по причине заключения брака. Респондентка отмечает, что ей трудно однозначно определить свою этническую принадлежность: «Внутри я себя действительно считаю русской, но я просто уже осознаю и понимаю, что я не тот русский человек, который живет в России, что все равно мои взгляды на жизнь... поменялись. [Общаясь] с финнами, я осознаю, что я и не русская, и не финка, хотя я себя внутренне чувствую русской».

Женщина активно подчеркивает свое отличие от русских туристов, которых можно встретить в финских городах: «Вот они... зимой приезжают, одевают эти шапки меховые и шубы, которые у нас не носят люди. Мы, кто долго живет в Финляндии, финны, привыкли, что [одежда] должна быть легкая... Они все ходят всегда

толпой... Они ходят всегда под ручку... даже если их там двое-трое, они ходят всегда под ручку. У нас в Финляндии мы уже от такого отвыкли, мы не ходим под ручку».

По словам Екатерины, осознание своего «промежуточного» положения между двумя культурами пришло к ней во время поездки в Россию: «Я поехала к подруге в Москву и побывала у нее пять дней, а потом я поняла, что... уже не могу жить в России, потому что быт... и все остальное... совершенно меня не устраивает... Пообщавшись с людьми, я поняла, что я там уже не смогу жить».

Однако при этом респондентка подчеркивает, что в Финляндии чувства дома у нее тоже еще не возникло.

Таким образом, аккультурационные стратегии как социально-психологический феномен, так же как и переживаемая дискриминация, функционирует на различных уровнях построения человеческих отношений: на социальном (в том, что касается выбора различных культурных и этнически окрашенных социальных практик), межличностном (в том, что определяет коммуникативные стратегии мигранта) и на уровне самоотношения (в аспектах построения и трансформации национальной и этнической идентичности).

Для изучения вопроса о связи между опытом переживания дискриминации по признаку этничности и стратегиями аккультурации, применяемыми русскоговорящими иммигрантами, из исходной выборки было выделено две подгруппы: люди, которые сообщали о высоком уровне этнической дискриминации, и респонденты, отрицающие наличие подобного опыта, то есть не сталкивавшиеся с дискриминацией. Основанием для включения респондентов в первую группу являлось то, что они начинали

говорить о проблеме дискриминации по признаку этничности сами, не дожидаясь соответствующих вопросов интервьюера, что свидетельствует о значительной аффективной наполненности данной темы и значимости ее в жизненном опыте. Респонденты, составившие вторую подгруппу, не только не заговаривали сами об опыте дискриминации, но и отрицали его наличие в ответ на прямой вопрос исследователя. Каждую из подгрупп составили восемь человек. То, как распределились стратегии аккультурации, избранные респондентами двух выборок, представлено на рисунке 3.

Рисунок показывает, что паттерны аккультурационного поведения в двух группах респондентов оказываются практически зеркальными. У русскоговорящих иммигрантов, часто сталкивавшихся с дискриминацией по этническому признаку, наиболее распространенной стратегией аккультурации выступает сепарация; иммигранты, отрицающие опыт переживания дискриминации, чаще всего склонны прибегать к интеграции.

## Выводы

Таким образом, у русскоговорящих иммигрантов, часто сталкивавшихся с дискриминацией по этническому признаку, очевидно страдает самоотношение, характер отношений на межличностном уровне с представителями принимающей культуры часто носит негативный характер, они испытывают отчуждение, а в системе общественных отношений наиболее распространенной стратегией аккультурации выступает сепарация. Иммигранты, не имеющие опыта переживания дискриминации, напротив, демонстрируют позитивное самовосприятие, говорят о расширении и усложнении своей

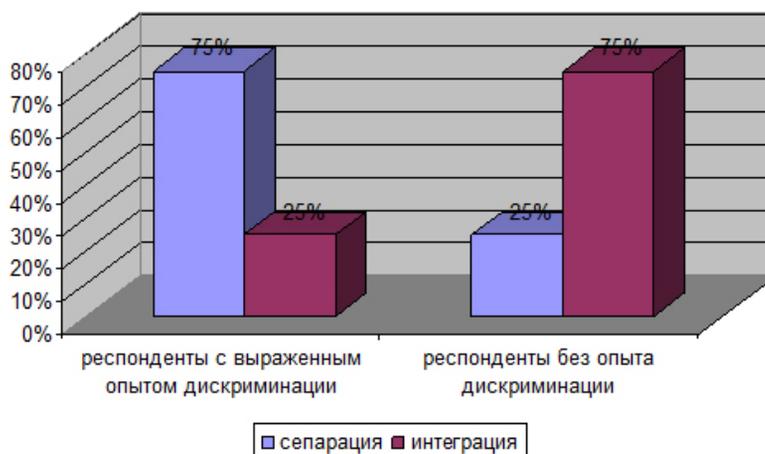


Рис. 3. Стратегии аккультурации, применяемые респондентами с различным по степени выраженности опытом переживания дискриминации по признаку этничности

идентификации, позитивно отзываются о характере межличностных отношений с представителями коренного населения, а на уровне общественных отношений чаще останавливаются на стратегии интеграции.

Можно сказать, что полученные нами данные подтверждают неоднократно описанный в ли-

тературе факт того, что переживание дискриминации по признаку этничности может снижать стремление иммигрантов интегрироваться в новое общество и, напротив, приводит к росту сепарационных тенденций (Piontkowski, Florack, Hoelker et al. 2000; Roytburd, Friedlander 2008; Zagefka, Brown 2002).

## References

- Allison, K. W. (1998) Stress and oppressed social category membership. In: J. K. Swim, Ch. Stangor (eds.). *Prejudice. The target's perspective*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 145–170. DOI: 10.1016/B978-012679130-3/50042-9 (In English)
- Bakker, W., van der Zee, K., van Oudenhoven, J. P. (2006) Personality and Dutch emigrants' reaction to acculturation strategies. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 36, no. 12, pp. 2864–2891. DOI: 10.1111/j.0021-9029.2006.00132.x (In English)
- Berry, J. W. (1980) Acculturation as varieties of adaptation. In: A. M. Padilla (ed.). *Acculturation: Theory, models and some new findings*. Boulder: Westview Press, pp. 9–25. (In English)
- Berry, J. W. (2005) Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 29, no. 6, pp. 697–712. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.07.013 (In English)
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Vedder, P. (2006) Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 55, no. 3, pp. 303–332. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2006.00256.x (In English)
- Borders, A., Liang, C. T. H. (2011) Rumination partially mediates the associations between perceived ethnic discrimination, emotional distress, and aggression. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 17, no. 2, pp. 125–133. DOI: 10.1037/a0023357 (In English)
- Brown, T. N. (2001) Measuring self-perceived racial and ethnic discrimination in social surveys. *Sociological Spectrum*, vol. 21, no. 3, pp. 377–392. DOI: 10.1080/027321701300202046 (In English)
- Bürgelt, P. T., Morgan, M., Pernice, R. (2008) Staying of returning: Premigration influences on the migration process of German migrants to New Zealand. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, vol. 18, no. 4, pp. 282–298. DOI: 10.1002/casp.924 (In English)
- Gomez, J., Miranda, R., Polanco, L. (2011) Acculturative stress, perceived discrimination, and vulnerability to suicide attempts among emerging adults. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40, pp. 1465–1476. DOI: 10.1007/s10964-011-9688-9 (In English)
- Harrell, J. P., Hall, S., Taliaferro, J. (2003) Physiological responses to racism and discrimination: An assessment of the evidence. *American Journal of Public Health*, vol. 93, no. 2, pp. 243–248. DOI: 10.2105/AJPH.93.2.243 (In English)
- Heim, D., Hunter, S. C., Jones, R. (2011) Perceived discrimination, identification, social capital and well-being: Relationships with physical health and psychological distress in a U.K. minority ethnic community sample. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 42, no. 7, pp. 1145–1164. DOI: 10.1177/0022022110383310 (In English)
- Hogan, B., Berry, B. (2011) Racial and ethnic biases in rental housing: An audit study of online apartment listings. *City & Community*, vol. 10, no. 4, pp. 351–372. DOI: 10.1111/j.1540-6040.2011.01376.x (In English)
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Horenczyk, G., Schmitz, P. (2003) The interactive nature of acculturation: Perceived discrimination, acculturation attitudes and stress among young ethnic repatriates in Finland, Israel and Germany. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 27, no. 1, pp. 79–97. DOI: 10.1016/S0147-1767(02)00061-5 (In English)
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Perhoniemi, R. (2007) Perceived ethnic discrimination at work and well-being of immigrants in Finland: The moderating role of employment status and work-specific group-level control beliefs. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 31, no. 2, pp. 223–242. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2006.02.003 (In English)
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Solheim, E. (2009) To identify or not to identify? National disidentification as an alternative reaction to perceived ethnic discrimination. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 58, no. 1, pp. 105–128. DOI: 10.1111/j.1464-0597.2008.00384.x (In English)
- Kaas, L., Manger, Ch. (2012) Ethnic discrimination in Germany's labour market: A field experiment. *German Economic Review*, vol. 13, no. 1, pp. 1–20. DOI: 10.1111/j.1468-0475.2011.00538.x (In English)
- Lepshokova, Z., Lebedeva, N. (2016) Vosprinimaemaya discriminatsiya i akkulturationsiya russkikh na Severnom Kavkaze (nesovmestimost' etnicheskoj i regional'noj identichnostej) [Perceived discrimination and acculturation of Russians in the North Caucasus: The role of ethnic and regional identity incompatibility]. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*, vol. 6, pp. 125–138. (In Russian)

- Levin, M., Shilova, N. (2012) Discriminatsiya po etnicheskomu priznaku kak sledstvie ksenofobii [Ethnic discrimination as a result of xenophobia]. *Ekonomicheskaya politika — Economical Policy*, vol. 6, pp. 171–179. (In Russian)
- Lopez-Class, M., Castro, F. G., Ramirez, A. G. (2011) Conceptions of acculturation: A review and statement of critical issues. *Social Science & Medicine*, vol. 72, no. 9, pp. 1555–1562. DOI: 10.1016/j.socscimed.2011.03.011 (In English)
- McGinnity, F., Lunn, P. D. (2011) Measuring discrimination facing ethnic minority job applicants: An Irish experiment. *Work, Employment and Society*, vol. 25, no. 4, pp. 693–708. DOI: 10.1177/0950017011419722 (In English)
- Myrick, S. E., Martorell, G. A. (2011) Sticks and stones may break my bones: Protective factors for the effects of perceived discrimination on social competence in adolescence. *Personal Relationships*, vol. 18, no. 3, pp. 487–501. DOI: 10.1111/j.1475-6811.2010.01320.x (In English)
- Nesdale, D. (2002) Acculturation attitudes and the ethnic and host-country identification of immigrants. *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 32, no. 7, pp. 1488–1507. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2002.tb01448.x (In English)
- Panferov, V. N. (2009) Tekhnologicheskie aspekty sotsialnogo vzaimodeistvia [Technological aspects of social interaction]. In: *Psikhologiya chelovecheskich otnoshenij. Izbrannoe [Psychology of human relations. Selected works]*. Saint Petersburg: ANO "IPP", pp. 446–474 p. (In Russian)
- Piontkowski, U., Florack, A., Hoelker, P., Obdrzálek, P. (2000) Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 24, no. 1, pp. 1–26. DOI: 10.1016/S0147-1767(99)00020-6 (In English)
- Redfield, R., Linton, R., Herskovits, M. J. (1936) Memorandum on the study of acculturation. *American Anthropologist*, vol. 38, no. 1, pp. 149–152. (In English)
- Roccas, S., Horenczyk, G., Schwartz, S. H. (2000) Acculturation discrepancies and well-being: The moderating role of conformity. *European Journal of Social Psychology*, vol. 30, no. 3, pp. 323–334. DOI: 10.1002/(SICI)1099-0992(200005/06)30:3<323::AID-EJSP992>3.0.CO;2-5 (In English)
- Roytburd, L., Friedlander, M. L. (2008) Predictors of Soviet Jewish refugees' acculturation: Differentiation of self and acculturative stress. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, vol. 14, no. 1, pp. 67–74. DOI: 10.1037/1099-9809.14.1.67 (In English)
- Safdar, S., Calvez, S., Lewis, J. R. (2012) Multi-group analysis of the MIDA model: Acculturation of Indian and Russian immigrants to Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 36, no. 2, pp. 200–212. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.11.006 (In English)
- Sam, D. L., Berry, J. W. (1995) Acculturative stress among young immigrants in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 36, no. 1, pp. 10–24. DOI: 10.1111/j.1467-9450.1995.tb00964.x (In English)
- Schaafsma, J. (2011) Discrimination and subjective well-being: The moderating roles of identification with the heritage group and the host majority group. *European Journal of Social Psychology*, vol. 41, no. 6, pp. 786–795. DOI: 10.1002/ejsp.825 (In English)
- Shin, J. Y., D'Antonio, E., Son, H. et al. (2011) Bulling and discrimination experience among Korean-American adolescents. *Journal of Adolescence*, vol. 34, no. 5, pp. 873–883. DOI: 10.1016/j.adolescence.2011.01.004 (In English)
- Tartakovsky, E. (2012) Factors affecting immigrants' acculturation intentions: A theoretical model and its assessment among adolescent immigrants from Russia and Ukraine in Israel. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 36, no. 1, pp. 83–99. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2011.02.003 (In English)
- Tiboulet, M., Dambun, M., Turret, I., Uhlen, D. (2012) La discrimination ethnique à l'emploi: Le rôle des préjugés, du contact intergroupe et des orientations d'acculturation [Employment discrimination toward ethnic minorities: The role of prejudice, intergroup contact and acculturation orientations]. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée — European Review of Applied Psychology*, vol. 62, no. 1, pp. 37–45. DOI: 10.1016/j.erap.2011.11.001 (In French)
- Williams, D. R., Neighbors, H. W., Jackson, J. S. (2003) Racial/ethnic discrimination and health: Findings from community studies. *American Journal of Public Health*, vol. 93, no. 2, pp. 200–208. DOI: 10.2105/AJPH.93.2.200 (In English)
- Wrench, J. (2011) Data on discrimination in EU countries: Statistics, research and drive for comparability. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 34, no. 10, pp. 1715–1730. DOI: 10.1080/01419870.2010.539701 (In English)
- Yijälä, A., Jasinskaja-Lahti, I. (2010) Pre-migration acculturation attitudes among potential ethnic migrants from Russia to Finland. *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 34, no. 4, pp. 326–339. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2009.09.002 (In English)
- Zagefka, H., Brown, R. (2002) The relationship between acculturation strategies, relative fit and intergroup relations: Immigrant-majority relations in Germany. *European Journal of Social Psychology*, vol. 32, no. 2, pp. 171–188. DOI: 10.1002/ejsp.73 (In English)

УДК 159.9

DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-306-314

## Использование пословиц для изучения ценностных отношений школьников

С. М. Петрова<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup>Псковский государственный университет, 180000, Россия, Псков, пл. Ленина, д. 2

### Сведения об авторе

Светлана Михайловна Петрова,  
SPIN-код: 1938-9656, e-mail:  
[psm17031963@gmail.com](mailto:psm17031963@gmail.com)

**Для цитирования:** Петрова, С. М.  
(2019) Использование пословиц  
для изучения ценностных  
отношений школьников.

*Психология человека  
в образовании*, т. 1, № 3, с. 306–314.  
DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-  
306-314

**Получена** 25 июня 2019; прошла  
рецензирование 18 июля 2019;  
принята 6 августа 2019.

**Права:** © Автор (2019).  
Опубликовано Российским  
государственным педагогическим  
университетом им. А. И. Герцена.  
Открытый доступ на условиях  
лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Принцип образной целостности вынуждает обратиться, помимо научного, к другим источникам знаний, в которых запечатлен народный опыт психологического познания. Пословицы, являясь источником житейских знаний, описывают целостный образ человека и отражают обыденные формы сознания. В целом ряде психологических исследований обращается внимание на диагностическую ценность пословиц, поскольку они соответствуют смысловым структурам обыденного сознания. Нами пословицы используются как стимульный материал в методике, разработанной в целях диагностики ценностных отношений школьников. К приоритетным ценностным отношениям школьников, которые выделены в соответствии с требованиями Федерального образовательного стандарта, относятся следующие: отношение к познавательной деятельности; отношение к преобразовательной деятельности и проявлению в ней творчества; отношение к социальному и природному окружению (на основе норм права и морали); отношение к Отечеству; отношение к прекрасному; отношение к себе, образу своей жизни, собственному развитию. Предлагаемая методика диагностики ценностных отношений учащихся разрабатывалась совместно с сотрудниками кафедры теории и методики воспитания Псковского областного института повышения квалификации работников образования и педагогами общеобразовательных учреждений Псковской области. При разработке методики экспертами выступили учителя русского языка и литературы и школьные психологи. Данное направление исследования ценностных отношений человека посредством изучения его обыденных представлений, запечатленных в пословицах, и научно-психологический анализ их содержания позволяют сблизить житейскую и научную психологию, способствуют обогащению научно-психологической теории в целом.

**Ключевые слова:** житейская и научная психология, принцип образной целостности, пословицы, стимульный материал, методика, личностный результат, ценностные отношения.

## Using proverbs to study the attitudes to values in schoolchildren

S. M. Petrova<sup>✉1</sup>

<sup>1</sup>Pskov State University, 2 Lenin Sq., Pskov 180000, Russia

**Abstract.** The principle of figurative integrity forces us to turn to various sources of knowledge, including the folklore experience of psychological knowledge, or folk wisdom. Among such sources are proverbs, which describe individual images and reflect everyday forms of consciousness. A volume of psychological research has focused to the diagnostic value of proverbs, pointing out that they correspond to the sense structures of everyday

**Author**

Svetlana M. Petrova,  
SPIN: 1938-9656, e-mail:  
[psm17031963@gmail.com](mailto:psm17031963@gmail.com)

**For citation:** Petrova, S. M. (2019) Using proverbs to study the attitudes to values in schoolchildren. *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 306–314. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-3-306-314

**Received** 25 June 2019; reviewed 18 July 2019; accepted 6 August 2019.

**Copyright:** © The Author (2019).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

consciousness. The authors used proverbs as a stimulus material in a technique developed to diagnose schoolchildren's attitudes to values. Priority attitudes for our study, selected in correlation with the Federal educational standard requirements, included the attitude to cognitive activity; the attitude to transformative activity and the manifestation of creativity in it; the attitude to the social and natural environment; the attitude to one's homeland; attitude to beauty; attitude towards life and self. The proposed method for diagnosing children's attitudes to values was developed in cooperation with the staff of the Department of Theory and Methods of Education at Pskov Regional Institute for the Advanced Training of Educators, and also with the teachers who work in various educational institutions of Pskov Region. Teachers of the Russian language and literature and school psychologists provided their expert opinion and support during the development of the method. The authors conclude that this approach to studying personal attitudes to values and scientific psychological analysis will enable researchers to find correlations between folk wisdom and scientific psychology, and that it may enrich psychological theory.

**Keywords:** folk wisdom and scientific psychology, principle of figurative integrity, proverbs, stimulus material, methods, personal result, attitude to values.

В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, наряду с требованиями к структуре образовательной программы и условиям ее реализации, установлены требования к личностным результатам ее освоения. В этой связи является очевидной актуальность разработки диагностического инструментария для изучения и анализа личностных результатов образовательного процесса. Важность решения данной проблемы не вызывает сомнения, если также иметь в виду, что целевой основой новых образовательных стандартов является концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России.

Максимально полное изучение феноменов человеческого сознания и поведения является одной из первоочередных задач практической психологии. Они описываются суждениями, которые затем служат диагностическими средствами обнаружения и определения уровня их выраженности. На наш взгляд, суждения личностных опросников не в полной мере отражают психические феномены, на выявление которых они направлены, прежде всего вследствие их несоответствия смысловым структурам обыденного сознания. Это нередко приводит к диагностическим артефактам. Скорректировать это несоответствие возможно, если в качестве стимульного материала использовать пословицы (Петрова 2011).

На диагностическую ценность письменных и устных источников народной мудрости, отражающих опыт обыденного психологического познания, обращают внимание зарубежные

и отечественные исследователи. В. Н. Панфёров подчеркивал необходимость обращения при изучении психологии человека, помимо научного знания, к другим источникам психологических знаний, к народному и личному опыту психологического познания, поскольку «в народном опыте, представленном языком, фольклором, сказками, песнями, пословицами, анекдотами и др., отражены практически все закономерные проявления психологии человека в образном и парадоксальном виде» (Панфёров, Микляева, Румянцева 2009, 9). А. В. Мургулец в социально-психологической диагностике личности предлагает опираться на интуитивные способы понимания себя и других в обыденной психологии (Мургулец 1988). По мнению В. Черны, интуитивная диагностика, которая стихийно складывается в длительном опыте взаимодействия людей, основывается на использовании аналогий, а недостаточность логики в обыденном сознании восполняется с помощью метафор (Черны 1983). Примером использования пословиц в качестве дескриптов, описывающих поведение человека в метафорической и образной форме, являются исследования В. Ф. Петренко по построению субъективного семантического пространства (Петренко 1988). Языковая конденсация этносоциального опыта, аккумулированного пословицами, становится системой семантических координат соотношения личного опыта индивида с коллективным бессознательным. В пословицах обобщен жизненный опыт поколений, в предельно сжатой форме выражены наблюдения и выводы людей. А. А. Потебня отмечает, что искусство

«стремится свести разнообразные явления к сравнительно небольшому количеству знаков или образов, и им достигается увеличение важности умственных комплексов, входящих в наше сознание» (Потебня 2011).

В психологии способность понимания пословиц рассматривается как один из важных показателей развития мышления и речи, как критерий овладения языком. О. В. Соболева специально занималась изучением особенностей понимания пословиц и возможностей формирования у школьников умения их понимать (Соболева 1995). Пословицы используются в тестах для определения уровня умственного развития в целях диагностики особенностей мышления школьников (Дубровина 1975) и в целях обнаружения патологических изменений мышления человека (Зейгарник 1934). По мнению Е. А. Климова, пословицы могут являться средством изучения умственного развития в направлении, касающемся ориентировки в нестандартных ситуациях, самостоятельном поиске нужного обобщения, замаскированного яркими, но несущественными частностями (Климов 1993).

Пословицы являются богатным материалом для исследований филологов. Именно они назвали пословицы народной мудростью, практической философией, устной школой, сводом правил жизни, исторической памятью народа и первыми указали на их обширное психологическое содержание. В самых ранних систематизациях пословиц можно обнаружить разделы, касающиеся характеристик человека (Петрова 2011, 226). И. Снегирев выделяет из всего массива собранных им пословиц антропологические, касающиеся жизни человека и общества, и физические, относящиеся к природе. Среди антропологических он различает нравственные, политические, юридические и диетические (Снегирев 1831).

Л. А. Морозова, проанализировав 2000 пословиц, распределила их по сферам народных знаний следующим образом: о человеке (10%), об обществе (75%), о природных закономерностях живой и неживой природы (12%), о наиболее общих законах развития (3%) (Морозова 1974). В пословицах о человеке дается характеристика общечеловеческих свойств: внешних признаков, выделяющих человека среди других существ, физических возможностей, психологических и других свойств, а также характеристика национальных и классовых, возрастных, половых особенностей, признаки характера. Автор отмечает, что «из общей информации о человеке, содержащейся в пословицах, заре-

гистрированных даже в самых ранних сборниках, складывается довольно сложный, противоречивый образ человека, к осознанию которого художественная литература пришла значительно позже фольклора» (Морозова 1974, 5).

Выводы, сделанные Л. А. Морозовой, соотносятся с соображениями Е. А. Климова, который предложил рассматривать пословицы как средство фиксации идеи системного подхода в народном сознании. Он приходит к важному заключению о том, что «мир пословиц не характеризуется “отраслями” знания (скажем, гуманитарного или какого-то иного); в этом отношении народное сознание является интегрированным, представляет собой континуум» (Климов 1993, 12). Следовательно, учитывая конкретно-образный характер и отвлеченно-переносный смысл, многоплановость, многозначность и противоречивость пословиц, можно рассчитывать на то, что вне зависимости от «отрасли» зафиксированного в них знания они могут так или иначе характеризовать человека.

Пословицы, являясь источником житейских знаний, содержательно описывают целостный образ человека, близки к архетипическим образованиям психики, отражают ментальные формы сознания. Несмотря на то что в пословицах запечатлены относительно архаичные уровни национального менталитета, в них отражаются многие социальные и нравственные ценности современного общества (Петрова 2011, 225). Пословица — выкристаллизовавшееся обобщенное мнение народа, нравственная оценка им различных случаев жизни. Пословица — «цвет народного ума» (В. И. Даль), но этот ум прежде всего форматирует мораль, а педагогические мысли народа, зафиксированные в пословицах, несут на себе печать народной нравственности. Конечной целью пословиц всегда было воспитание, они с древнейших времен выступали как педагогические средства. С одной стороны, они содержат педагогическую идею, с другой — оказывают воспитательное влияние, выполняют образовательные функции: дают характерологические оценки личности, положительные и отрицательные, которые, определяя так или иначе цели формирования личности, содержат призыв к воспитанию и самовоспитанию.

Нами предлагается использование пословиц в качестве стимульного материала, в данном конкретном случае — в целях диагностики ценностных отношений личности, поскольку мы считаем, что, выражая свое отношение к содержанию тех или иных пословиц, человек тем самым подтверждает или опровергает свои

намерения и желания. З. Фрейд отмечал, что «ценностные суждения неизбежно направляются желаниями людей, их стремлением к счастью, попытками подкрепить свои иллюзии аргументами» (Фрейд 1992, 133–134). Пословицы как ценностные суждения, с содержанием которых идентифицирует себя человек, обладают психологической информативностью, обеспеченной проекцией в них при их одобрении его ценностно-смысловой сферы. Соответствие пословицы как мотивационного референта заложенному в них семантическому и научно-психологическому содержанию устанавливается посредством метода экспертных оценок.

Правомерность использования пословиц в качестве стимульного материала в целях диагностики ценностных отношений как достигнутого личностью результата освоения образовательной программы обусловлена следующими соображениями:

- пословицы характеризуются смысловой и структурной целостностью;
- пословицы описывают обобщенный образ человека во всем многообразии его проявлений конечным числом высказываний, очерчивая тем самым весь потенциал онтологических проявлений психики;
- они отражают особенности функционирования психики на житейском уровне в языковых формах, понятных реципиенту, и позволяют легче определить свое отношение к чему-либо, когда возникают трудности при его вербализации;
- их метафорический и образный язык становится понятен уже в младшем подростковом возрасте;
- пословицы несут эмоциональный заряд, оказывающий влияние на нравственное формирование личности;
- они отражают противоречивость внутреннего мира людей вообще и каждого человека в отдельности (Петрова 2011, 229).

Последнее соображение подчеркивает весьма важную особенность паремий. Дело в том, что какую бы пословицу мы ни взяли, для каждой из них можно найти антонимичную, имеющую порой совершенно противоположный смысл. Эта идея, обозначенная Г. Л. Пермяковым как смысловая трансформация пословиц, заключается в том, что пословицы имеют логические трансформы, то есть характеризуют явления с разных, иногда противоречивых точек зрения (Пермяков 1970).

Предлагаемая методика диагностики ценностных отношений учащихся разрабатывалась совместно с сотрудниками кафедры теории

и методики воспитания Псковского областного института повышения квалификации работников образования и педагогами общеобразовательных учреждений Псковской области. Авторский коллектив под нашим руководством стремился к тому, чтобы методика, в которой в качестве стимульного материала используются пословицы, позволяла оперативно оценивать уровень сформированности совокупности ценностных отношений как достигнутых личностных результатов, перечисленных в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования. Такое стремление связано с тем, что практические работники (классные руководители, воспитатели интернатных учреждений, школьные психологи, социальные педагоги и др.) не обладают большим объемом времени для диагностической деятельности. Важнее, чтобы их временные затраты были в большей мере связаны с созданием условий для формирования и коррекции ценностных отношений учащихся, нежели для их изучения и диагностики.

Е. Н. Степанов определяет «личностные результаты как совокупность сформированных в процессе образования ценностных отношений ребенка к себе и окружающей социальной и природной действительности, проявляющихся в качествах его личности и индивидуальности». При этом следует иметь в виду, что личностные результаты рассматриваются в узком смысле их значения, поскольку в широком смысле необходимо было бы включать в их содержание все итоги личностного развития ученика, в том числе и предметные, и метапредметные, и не только их. Личностные результаты подразумеваются у Е. Н. Степанова, как и у разработчиков федеральных образовательных стандартов, связанными с развитием ценностно-смысловой (мотивационно-ценностной) сферы человека, а предметные и метапредметные — с развитием информационно-операционной сферы (Степанов 2016, 4–5).

Экспертами, в качестве которых выступали учителя русского языка и литературы, был составлен список пословиц, касающихся причин и целеполаганий, так или иначе затрагивающих интересующие нас ценностные аспекты поведения человека. Учителя использовали в этих целях сборники русских народных пословиц и поговорок, составителями которых являлись В. П. Аникин, С. Д. Ашурова, В. И. Даль, Ю. Г. Круглов, В. И. Зимин, Ю. Е. Прохоров, А. И. Соболев, В. П. Фелицына и др. Работа с массивом пословиц, каждый из педагогов-экспертов, индивидуально, независимо и самостоятельно,

соотносил обнаруживаемое в них ценностно-смысловое содержание с перечнем приоритетных ценностных отношений, которые были выделены Е. Н. Степановым на основании перечисленных в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования личностных результатов и характеристик выпускника основной школы, а также с опорой на результаты исследований Е. Н. Барышниковой, Б. П. Битинаса, Н. М. Борытко, Н. К. Голубева, В. А. Караковского, И. А. Колесниковой, Н. Е. Щурковой. В итоге своих изысканий, Е. Н. Степанов относит к приоритетным следующие ценностные отношения школьников:

- 1) отношение к познавательной деятельности;
- 2) отношение к преобразовательной деятельности и проявлению в ней творчества;
- 3) отношение к социальному и природному окружению (на основе норм права и морали);
- 4) отношение к Отечеству;
- 5) отношение к прекрасному;
- 6) отношение к себе, образу своей жизни, собственному развитию (Степанов 2016, 9–10).

Затем пословицы рассматривались нами на предмет частотности их употребления в представленных педагогами-экспертами перечнях, анализировались с учетом зафиксированного в них лингвистического, семантического, житейского и научно-психологического содержания, попарно соотносились друг с другом по наиболее оптимально-совпадающему и встречающемуся в каждой альтернативе противоположному, социально-желательному и социально-допустимому смыслу, ранжировались, классифицировались, систематизировались. В итоге в каждую группу были отобраны мотивационные референты, представленные парой пословиц с альтернативными и вступающими в противоречие друг с другом смыслами, отражающие отношение к познавательной деятельности, к созидательной деятельности и творчеству, к социальному и природному окружению, к Отечеству, к прекрасному, к себе, образу своей жизни и собственному развитию.

Далее мы вновь осуществили ревизию пословиц, отобранных в качестве стимульного материала педагогами-экспертами, которые в смысловом отношении соответствовали выделенным ценностным отношениям, но уже с помощью психологов-практиков. Психологам-экспертам предлагалось определить главное ценностно-смысловое содержание пословиц, объединенных в группы, которое так ранее было понято педагогами-экспертами, с опорой

на знания научной психологии. Поскольку основная мысль в каждой группе пословиц была представлена противоположными по смыслу мотивационными референтами, от психологов-экспертов также требовалось, во-первых, определить пословицу, которая могла бы служить индикатором социально-желательного полюса выявляемого ценностного отношения, и, во-вторых, определить пословицу, которая, по их мнению, вступает с предыдущей в противоречие, содержит как бы противоположный, но все же социально допустимый смысл. При выполнении этой работы требовалось, чтобы психологи-эксперты не ориентировались на первое впечатление, не выбирали оригинальные или редко встречавшиеся пословицы, не производили оценку пословиц по стилистическим, эстетическим и другим художественным достоинствам, а ориентировались на зафиксированное в пословицах научно-психологическое содержание в их понимании как практических психологов-профессионалов. В конечном итоге были отобраны наиболее часто встречающиеся и однозначно понимаемые экспертами, учителями русского языка и литературы и школьными практическими психологами пословицы, на предмет закрепленного в них семантического и научно-психологического содержания. Таким образом, каждая тематическая группа, соответствующая выделенным и обозначенным выше ценностным отношениям, в окончательном варианте стала включать в себя четыре пары пословиц с противоположным смысловым наполнением, социально желательным и социально допустимым (см. Приложение).

Следует подчеркнуть, что данная методика не исчерпывает возможности использования пословиц в качестве диагностического средства для изучения личности в целом и ее ценностных отношений в частности. Нами уже предпринимался опыт разработки методики для изучения нравственной воспитанности учащихся, в которой использовались пословицы в качестве стимульного материала (Петрова 2006). Мы исходили из того, что пословицы способны дать нравственные ориентиры, указать диалектический подход к жизненным явлениям, служат мерилем приобщения к национальной культуре и к духовности, нормативными основаниями для личностного самосовершенствования. Пословицы позволяют человеку познавать самого себя в разных положениях, поощряют интерес к труду, к знаниям, влияют на отношение к людям, к жизни, к себе, формируют мировоззрение во всех сферах жизнедеятельности. Возможна разработка и других психодиагностических

методик с использованием богатого лингвистического, педагогического и научно-психологического содержания русских народных пословиц, что требует дополнительных исследований. В перспективе нами планируется использовать в качестве стимульного материала пословицы других народов, заведомо неизвестные испытуемым.

Трудности, с которыми мы столкнулись, свидетельствуют о все еще существующем разрыве между обыденным уровнем понимания человеком своей личности, ценностных аспектов и ориентиров своего поведения и научно-аналитическими способами их изучения, а также между онтологической и гносеологической формами функционирования самосознания. Нам представляется, что данное направление исследования ценностных аспектов и отношений человека, как и личности в целом, через изучение обыденных представлений человека, запечатленных в русских народных пословицах, и научно-психологический анализ их содержа-

ния является весьма перспективным, что в целом позволит еще больше сблизить житейскую и научную психологию и, несомненно, будет способствовать обогащению научно-психологической теории в целом.

## Приложение

### *Методика изучения ценностных отношений учащихся на материале русских пословиц*

(разработана С. М. Петровой,  
М. В. Васильевой, Н. И. Зарембо,  
С. И. Емельяновой, Н. А. Маныгиной,  
М. Ф. Матвеевой, О. С. Скачковой  
под научным руководством С. М. Петровой)

**Цель:** выявление уровня сформированности ценностных отношений у учащихся.

Предварительно подготавливаются бланки ответов, которые в дальнейшем обеспечат более удобный подсчет результатов.

#### Бланк ответов

№ п/п	Варианты		№ п/п	Варианты		№ п/п	Варианты		№ п/п	Варианты		Всего	
	А	Б		А	Б		А	Б		А	Б		
1			7			13			19				
2			8			14			20				
3			9			15			21				
4			10			16			22				
5			11			17			23				
6			12			18			24				
<b>Итого:</b>													

Педагог обращается к учащимся: «Каждому из вас предлагается прочитать 24 пары пословиц и выбрать ту из пары, которая в большей степени соответствует вашим взглядам на жизнь. Важно, чтобы при выборе пословицы вы сосредоточили внимание не на выявлении достоинств ее формулировки, а на определении ее соответствия вашим мыслям и поступкам. В соответствующей графе бланка ответов знаком “+” отмечайте либо пословицу А, либо пословицу Б».

Учащимся предлагается осуществить свой выбор из следующих пар пословиц:

- А. Ученье — свет, а неученье — тьма.  
Б. Меньше знать — крепче спать.
- А. Можно тому богатому быть, кто от трудов мало спит.

Б. От работы не будешь богат, а скорее будешь горбат.

- А. В мире жить — с миром жить.  
Б. Всех любить — сердца не хватит.
- А. Всякому мила своя сторона.  
Б. В большом сердце и далекое близко.
- А. Красен человек статью.  
Б. Молодец красив, да душою крив.
- А. Совесть — верный советник.  
Б. Хоть стыдно, да сытно.
- А. Без наук — как без рук.  
Б. Идти в науку — терпеть муку.
- А. Что можешь сделать сегодня, не откладывай на завтра.  
Б. На нашу лень будет еще завтра день.
- А. Один за всех, все за одного.  
Б. Всякий за себя отвечает.

10. А. Родина — мать, умей за нее постоять.  
Б. Кому война, а кому мать родна.
11. А. Красота спасет мир.  
Б. Красота без разума пуста.
12. А. Всякий молодец на свой образец.  
Б. С кем поведешься, от того и наберешься.
13. А. Больше узнаешь — сильнее станешь.  
Б. Много будешь знать, скоро состаришься.
14. А. Без труда чести не получишь.  
Б. Больше почет — больше хлопот.
15. А. Учись доброму, так худое на ум не пойдет.  
Б. Дурной пример заразителен.
16. А. Кто за Родину дерется, тому сила двойная дается.  
Б. Один в поле не воин.
17. А. Простота, правда и чистота — наилучшая красота.  
Б. Красота лучше, а правда нужнее.
18. А. Дорогу осилит идущий.  
Б. Тише едешь, дальше будешь.
19. А. Грамоте учиться всегда пригодится.  
Б. Век живи, век учишься, а дураком помрешь.
20. А. Кто доброе творит, того зло не вредит.  
Б. Не делай добра, не получишь и зла.
21. А. Мир не без добрых людей.  
Б. Своя рубашка ближе к телу.
22. А. Где родился, там и пригодился.  
Б. Дома сидеть — ничего не высидеть.
23. А. Красота до вечера, а доброта навек.  
Б. И худой человек проживет свой век.
24. А. Кому много дано, с того много и спросится.  
Б. Выше головы не прыгнешь.

### Обработка полученных результатов

В бланке ответов варианты пословиц по отдельным ценностным отношениям располагаются по горизонтали и соответствуют следующим номерам по порядку:

- I. Отношение к познавательной деятельности (пары пословиц 1, 7, 13, 19).
- II. Отношение к созидательной деятельности и творчеству (пары пословиц 2, 8, 14, 20).
- III. Отношение к социальному и природному окружению (пары пословиц 3, 9, 15, 21).
- IV. Отношение к Отечеству (пары пословиц 4, 10, 16, 22).
- V. Отношение к прекрасному (пары пословиц 5, 11, 17, 23).
- VI. Отношение к себе, образу своей жизни, собственному развитию (пары пословиц 6, 12, 18, 24).

Итоговый показатель сформированности ценностных отношений учащихся вычисляется путем суммирования сначала выборов пословиц

вариантов А и вариантов Б по каждому ценностному отношению в отдельности (по горизонтали), а затем и в целом (по вертикали). Полученные итоговые результаты следует оценивать на предмет устойчивости заложенных в пословицах либо социально желательных (пословицы варианта А), либо социально допустимых (пословицы варианта Б) ценностных отношений.

Величина итогового показателя сформированности ценностных отношений может варьировать в диапазоне от 24 выборов в пользу только пословиц А до 24 выборов в пользу только пословиц Б.

Так, итоговый показатель в диапазоне от 16 до 24 по пословицам А и, соответственно, в диапазоне от 0 до 8 по пословицам Б следует расценивать как устойчивый выбор в пользу социально желательных ценностных отношений.

Итоговый показатель в диапазоне от 8 до 16 как по пословицам А, так и по пословицам Б следует рассматривать у учащихся как неустойчивость сформированности ценностных отношений в целом, поскольку невозможно сказать однозначно, какая тенденция у них преобладает: в пользу социально желательных или социально допустимых ценностных отношений.

И наконец, итоговый показатель в диапазоне от 0 до 8 по пословицам А и, соответственно, в интервале от 16 до 24 по пословицам Б следует расценивать как устойчивый выбор в пользу социально допустимых ценностных отношений.

Наряду с итоговым показателем сформированности всех ценностных отношений учащегося, целесообразно определить то, насколько устойчивым в направлении социальной желательности либо социальной допустимости является каждое из них. При этом учитывается соотношение количества сделанных учащимся выборов в пользу пословиц А по сравнению с выбором в пользу пословиц Б.

Так, соотношение 4 пословицы варианта А против 0 выборов в пользу пословиц варианта Б свидетельствует об устойчивости в пользу социальной желательности данного ценностного отношения.

Соотношение 3 выбора пословиц варианта А по сравнению с 1 выбором пословиц варианта Б является признаком относительной устойчивости в пользу социальной желательности данного ценностного отношения.

Соотношение 2 выбора пословиц варианта А по сравнению с 2 выборами пословиц варианта Б становится показателем, свидетельствующим о неустойчивости сформированности данного ценностного отношения, поскольку нельзя однозначно утверждать,

ориентируется учащийся на социально желательный вариант отношения или на социально допустимый.

Соотношение 1 выбор пословиц варианта А по сравнению с 3 выборами пословиц варианта Б является признаком относительной устойчивости в пользу социальной допустимости данного ценностного отношения.

И наконец, соотношение 0 пословиц варианта А против 4 выборов в пользу пословиц варианта Б свидетельствует об устойчивости в пользу социальной допустимости данного ценностного отношения.

Для обеспечения ориентировки в результатах методики можно воспользоваться следующей таблицей.

Сводная таблица оценки результатов методики

Всего		Частный показатель
А	Б	
4	0	устойчивость социально желательных ценностных отношений (ЦО)
3	1	относительная устойчивость социально желательных ЦО
2	2	неустойчивость ЦО
1	3	относительная устойчивость социально допустимых ЦО
0	4	устойчивость социально допустимых ЦО
Итого		Итоговый показатель
А	Б	
16–24	0–8	устойчивость социально желательных ЦО
8–16	8–16	неустойчивость ЦО
0–8	16–24	устойчивость социально допустимых ЦО

## Литература

- Дубровина, И. В. (1975) *Об индивидуальных особенностях школьников*. М.: Знание, 64 с.
- Зейгарник, Б. В. (1934) К проблеме понимания переносного смысла слов или предложения при патологических изменениях мышления. В кн.: *Новое в учении об апраксии, агнозии и афазии*. М.; Л.: Медгиз, с. 132–146.
- Климов, Е. А. (1993) Идеи системного подхода в народном сознании. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 3, с. 3–12.
- Морозова, Л. А. (1974) *Идейно-художественная ценность русских народных пословиц. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук*. М.: Московский государственный университет, 17 с.
- Мургулец, А. В. (1988) *Социально-психологическая диагностика личности*. Л.: Изд-во ЛГУ, 46 с.
- Панфёров, В. Н., Микляева, А. В., Румянцева, П. В. (2009) *Основы психологии человека*. СПб.: Речь, 431 с.
- Пермяков, Г. Л. (1970) *От поговорки до сказки (Заметки по общей теории клише)*. М.: Наука, 239 с.
- Петренко, В. Ф. (1988) *Психосемантика сознания*. М.: Изд-во МГУ, 207 с.
- Петрова, С. М. (2006) Методика «Пословицы». В кн.: Е. Н. Степанов (ред.). *Педагогический контроль в процессе воспитания*. М.: Творческий Центр Сфера, с. 34–38.
- Петрова, С. М. (2011) Пословицы как средство диагностики нравственной воспитанности учащихся. В кн.: С. П. Иванова (ред.). *Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития современной молодежи*. Псков: Изд-во ПсковГУ, с. 225–235.
- Потебня, А. А. (2011) *Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка*. М.: Книга по требованию, 98 с.
- Снегирев, И. М. (1831) *Русские в своих пословицах. Рассуждения и исследования об отечественных пословицах и поговорках*. Кн. 1. М.: В Университетской типографии, 174 с.
- Соболева, О. В. (1995) О понимании мини-текста, или Пословица век не сломится. *Вопросы психологии*, № 1, с. 46–52.
- Степанов, Е. Н. (2016) *Изучение и оценка личностных результатов школьников в соответствии с требованиями ФГОС: методики*. Волгоград: Учитель, 91 с.
- Фрейд, З. (1992) *Психоанализ. Религия. Культура*. М.: Ренессанс, 289 с.
- Черны, В. (1983) *Психодиагностика в социалистических странах: Психодиагностические и дидактические тесты*. Братислава: Изд-во «Психодиагностические и дидактические тесты», 222 с.

## References

- Černý, V. (1983) *Psikhodiagnostika v sotsialisticheskikh stranakh: Psikhodiagnosticheskie i didakticheskie testy* [Psychodiagnosics in socialist countries: Psychodiagnostic and didactic tests]. Bratislava: Psikhodiagnosticheskie i didakticheskie testy Publ., 222 p. (In Russian)
- Dubrovina, I. V. (1975) *Ob individual'nykh osobennostyakh shkol'nikov* [On the individual characteristics of schoolchildren]. Moscow: Znanie Publ., 64 p. (In Russian)
- Freud, S. (1992) *Psikhoanaliz. Religiya. Kul'tura* [Psychoanalysis. Religion. Culture]. Moscow: Renessans Publ., 289 p. (In Russian)
- Klimov, E. A. (1993) Idei sistemnogo podkhoda v narodnom soznanii [The ideas of a systematic approach in the national consciousness]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya — Moscow University Psychology Bulletin*, no 3, pp. 3–12. (In Russian)
- Morozova, L. A. (1974) *Idejno-khudozhestvennaya tsennost' russkikh narodnykh poslovits* [The ideological and artistic value of Russian folk proverbs]. Extended abstract of PhD dissertation (Philology). Moscow, Moscow State University, 17 p. (In Russian)
- Murgulets, L. V. (1988) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika lichnosti* [Socio-psychological diagnosis of personality]. Leningrad: Leningrad State University Publ., 46 p. (In Russian)
- Panferov, V. N., Miklyaeva, A. V., Rumyanцева, P. V. (2009) *Osnovy psikhologii cheloveka* [Fundamentals of human psychology]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 431 p. (In Russian)
- Permyakov, G. L. (1970) *Ot pogovorki do skazki (Zametki po obshchej teorii klishe)* [From proverbs to fairy tales (Notes on the general theory of cliches)]. Moscow: Nauka Publ., 239 p. (In Russian)
- Petrenko, V. F. (1988) *Psikhoosemantika soznaniya* [Psychosemantics of consciousness]. Moscow: Moscow State University Publ., 207 p. (In Russian)
- Petrova, S. M. (2006) Metodika “Poslovitsy” [Methodology “Proverbs”]. In: E. N. Stepanov (ed.). *Pedagogicheskij kontrol' v protsesse vospitaniya* [Pedagogical control in the process of education]. Moscow: Tvorcheskij Tsentr Sfera Publ., pp. 34–38. (In Russian)
- Petrova, S. M. (2011) Poslovitsy kak sredstvo diagnostiki npravstvennoj vospitannosti uchashchikhsya [Proverbs as a means of diagnosing students' moral upbringing]. In: *Psikhologo-pedagogicheskie aspekty dukhovno-npravstvennogo razvitiya sovremennoj molodezhi* [Psychological and pedagogical aspects of the spiritual and moral development of modern youth]. Pskov: Pskov State University Publ., pp. 225–235. (In Russian)
- Potebnya, A. A. (2011) *Iz lektсий po teorii slovesnosti. Basnya. Poslovitsa. Pogovorka* [From lectures on the theory of literature. Fable. Proverb. Proverb]. Moscow: Kniga po trebovaniyu Publ., 98 p. (In Russian)
- Snegirev, I. M. (1831) *Russkie v svoikh poslovitsakh. Rassuzhdeniya i issledovaniya ob otechestvennykh poslovitsakh i pogovorkakh* [Russians in their proverbs. Reasoning and research on domestic proverbs and sayings]. Moscow: V Universitetskoj tipografii Publ., 174 p. (In Russian)
- Soboleva, O. V. (1995) O ponimanii mini-teksta, ili Poslovitsa vek ne slomitsya [On the understanding of the mini-text, or The proverb age will not break]. *Voprosy psikhologii*, no. 1, pp. 46–52. (In Russian)
- Stepanov, E. N. (2016) *Izuchenie i otsenka lichnostnykh rezul'tatov shkol'nikov v sootvetstvii s trebovaniyami FGOS: metodiki* [The study and evaluation of personal results of students in accordance with the requirements of the GEF: Techniques]. Volgograd: Uchitel' Publ., 91 p. (In Russian)
- Zeigarnik, B. V. (1934) K probleme ponimaniya perenosnogo smysla slov ili predlozheniya pri patologicheskikh izmeneniyakh myshleniya [To the problem of understanding the figurative meaning of words or sentences in case of pathological changes in thinking]. In: *Novoe v uchenii ob apraksii, agnozii i afazii* [New in the teaching of apraxia, agnosia and aphasia]. Moscow; Leningrad: Medgiz Publ., pp. 132–146. (In Russian)

УДК 159.9

## О Володе Панфёрове (Воспоминания и заметки к юбилею, 2019 г.)

Л. Риквуд <sup>1</sup>

<sup>1</sup>Плимутский университет, PL4 8AA, Великобритания, Девон, Плимут, Дрейк Серкус

### Сведения об авторе

Людмила Риквуд, e-mail: [r.ludmilla@hotmail.com](mailto:r.ludmilla@hotmail.com)

**Для цитирования:** Риквуд, Л. (2019) О Володе Панфёрове (Воспоминания и заметки к юбилею, 2019 г.). *Психология человека в образовании*, т. 1, № 3, с. 315–317.

**Получена** 28 июня 2019; принята 28 июня 2019.

**Права:** © Автор (2019). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

## About Volodya Panferov (Memoirs and notes for the anniversary, 2019)

L. Rickwood <sup>1</sup>

<sup>1</sup>University of Plymouth, Drake Circus, Plymouth, Devon PL4 8AA, United Kingdom

### Author

Ludmilla Rickwood, e-mail: [r.ludmilla@hotmail.com](mailto:r.ludmilla@hotmail.com)

**For citation:** Rickwood, L. (2019) About Volodya Panferov (Memoirs and notes for the anniversary, 2019). *Psychology in Education*, vol. 1, no. 3, pp. 315–317.

**Received** 28 June 2019; accepted 28 June 2019.

**Copyright:** © The Author (2019). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under CC BY-NC License 4.0.

Профессор Ананьев, человек, которого глубоко уважала наша небольшая группа студентов-психологов при философском факультете ЛГУ, предложил Володе и мне делать общую дипломную работу по теме, которую ему, оказывается, задали ленинградские криминалисты: насколько достоверны свидетельские показания при каком-либо происшествии, например, насколько свидетели точны при описании черт человеческого лица и какие черты лица они воспринимают наиболее ошибочно.

Наверное, это в основном и определило профессиональный выбор нас обоих. После определенного промежутка времени Володя стал преподавать социальную психологию в Петербурге, а я, по воле судьбы, на факультете психологии Плимутского университета в Англии.

Социальная психология — большая отрасль психологии со многими философски сложными концепциями, значение которых часто трудно так сразу понять, не зная их эпистемологической предыстории. Приезжая домой в отпуск, я часто бежала к Володе, чтобы обсудить с ним тот или иной вопрос, нужный мне для лекций, часто только за неделю-две до начала моей осенней учебной сессии! Один раз, например, Володя мне предложил, как понятно объяснить первокурсникам в контексте социальной психологии знаменитое гештальтское положение о том, что «сумма частей не равна целому». В другой раз он провел битый час, объясняя мне, что именно Соломон Аш, американский социальный психолог, имел в виду, говоря о «центральности» черт личности при восприятии человека

человеком. Володя знал всё, что ни спроси, — есть же такие люди!

А один раз я пришла к Володе со своим приятелем-социологом из того же университета. Английские социологи — смешной народ. Они вечно упрекают нас, социальных психологов, что мы, мол, уделяем слишком много внимания тщательности проведения экспериментальных методов и из-за этого часто упускаем из виду реальную «суть дела». Обсуждая что-то, Володя достал с книжной полки книгу, полистал ее, нашел нужное место и поставил книгу обратно. Мой приятель потом долго любил вспоминать Володину манеру обращения с книгой, говоря мне: «Вот, я видел настоящего ученого!».

Володя, как я знаю, как раз из тех психологов, которые не упускают из виду «суть дела». Он мне часто говорил, что цель его работы — сделать достижения социальной психологии как науки непосредственно полезными в практике, а именно в сфере педагогической образовательной деятельности. А это непростая задача. Не потому, что социальная психология не имеет достижений. Они есть, и их много, и я с гордостью должна заметить, что эти достижения часто прямо или косвенно питают другие, смежные отрасли психологии, их исследования или трактовку результатов: например, детскую и возрастную психологию, клиническую (медицинскую) психологию, психологию взаимодействия человека с окружающей средой (*environmental psychology*) и многие другие, часто ту же социологию. Трудность же задачи заключается в следующем: как, объясняя достижения психологии, объяснить при этом нашим энергичным студентам, что нельзя использовать эти достижения как неоспоримые «рецепты» для поведения, как бы этого им ни хотелось для легкости, почему необходимо всегда думать также о валидности существующих экспериментальных данных, на которые полагаются эти достижения, почему, наконец, надо использовать также и огромную долю здравого смысла при любом применении научных социально-психологических достижений к жизненной практике.

Решение этой задачи, кажется, становится все более насущным при все большем многогранном развитии социальной психологии. Я теперь дожила до статуса «пожизненного» члена Британского психологического общества (BPS), то есть теперь я получаю бесплатно каждый месяц его собственную публикацию — журнал *The Psychologist* (не путать с журналом *Psychology Today*, который везде продается у нас в киосках в Петербурге!). Я знаю из этой публикации, что членов BPS часто волнует именно

эта задача — как сделать психологические исследования более отзывчивыми на непосредственные нужды общества и как в то же время предупредить вредное упрощение значения полученных данных, вплоть до их понимания как «рецепты», которое нередко встречается не только среди населения, но и в некоторых профессиональных областях.

Эта задача, очевидно, тем более трудна, что уходит корнями в эффективность общего образования. Кто из нас, психологов, не встречался с ситуацией, когда, называя свою профессию при знакомстве, немедленно слышишь вопрос: «А! Тогда скажи, о чем я сейчас думаю»? А как часто я встречаю в газетах, российских и зарубежных, под рубрикой «наука» сообщения, что черты характера, например «неуверенность в себе», можно определить по позе человека во время сна. Более серьезно, кто из нас не встречался в публикациях или на конференциях с такими утверждениями, что если измеряемый IQ ниже у какой-либо одной человеческой расы, чем у другой, то первая глупее второй? Увы, можно привести еще много примеров, когда достижения психологии упрощаются до степени искажения при их практическом применении.

Социальная психология по своей природе несет особенную ответственность за решение этой задачи, и не только за себя, но и за смежные области, которые, как я упомянула выше, полагаются на ее достижения в своих интересах. Но немногие психологи имеют возможность, а может быть, и смелость взяться за эту задачу напрямую, в лоб. А вот Володя, как я знаю, взялся, взялся намеренно с открытыми глазами и обеими руками. Я знаю, как он старается в своих лекциях подробно и четко разъяснить студентам, например, разные отечественные и зарубежные, иногда весьма туманные, но популярные концепции, которыми — на радость или горе, как говорится, — так богата именно наша область психологии; как он упорно учит студентов если не любить, то понимать и уважать статистические методы обработки данных как единственный определитель валидности этих данных, особенно когда наша философия и наш здравый смысл нас подводят; как, более того, неизменно учит студентов трудному искусству распознавать в публикациях — газетных и не только — например, фрейдистские нюансы или присутствие неправомысленных амбиций тех исследователей, которые вдруг забывают всем известную формулу: что «корреляция — не причинная связь». Увы, как нередко у нас в социальной психологии и в смежных областях

ошибочные и опасные для практики — обычно подспудные, но иногда и явные — утверждения при трактовке полученных результатов исследований, когда игнорируется эта золотая формула! Наш преподаватель психологии в Канаде любил говорить: «Не забывают! Количество проституток в Гаване высоко коррелирует с продукцией пшеницы в Огайо, но вряд ли одно причиняет другое». Володя, я подозреваю, изъясняется более элегантно, но суть одна. Настоящий ученый, как называл его мой приятель-социолог и назову и я, он всегда стоит на страже настоящих достижений социальной психологии как науки и в своей исследовательской работе, и в своей преподавательской деятельности. Да это, может, и неудивительно. Володя всегда мне говорил, что считает себя прямым учени-

ком нашего великого и любимого профессора Ананьева.

В то же время я с удовольствием отмечу, что в повседневной жизни Володя имеет великолепную способность замечать смешное и смеяться заразительно, во весь рот, способность от души радоваться чему-то веселому, но в то же время он умеет внимательно слушать печальные и длинные рассказы других, не перебивая их и не отмахиваясь, как многие делают в таких случаях, а наоборот, стараясь помочь советом или мнением. Одним словом, не только настоящий ученый, но и настоящий интеллигент, лучше не скажешь. Мне повезло, что я могу считать Володю в числе своих друзей, и я счастлива от души поздравить его с замечательным юбилеем!