

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В. И. Панов



Опыт
построения
методологии

НАУКА

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

В. И. Панов

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Опыт
построения
методологии



МОСКВА НАУКА 2004

УДК 159.9
ББК 88.4
П16

*Издание осуществлено при финансовой поддержке
Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ)
проект № 03-06-16002д*

Панов В.И.

Экологическая психология: Опыт построения методологии /
В.И. Панов. – М.: Наука, 2004. – 197 с.
ISBN 5-02-032810-3 (в пер.)

В монографии делается попытка систематизировать различные эколого-психологические исследования по направлениям: психологическая экология, экологический подход к восприятию, психология окружающей среды, психология экологического сознания и т.д. Как самостоятельная область психологических исследований рассматривается экологическая психология, в основе которой лежит развитие психической реальности в виде процессов зрительного восприятия движения и стабильности, психических состояний и их природной динамики, а также формирования экологического сознания природоцентрического типа.

Для психологов, экологов, научных работников, занимающихся эколого-психологическими исследованиями.

ТП 2004-II-14

ISBN 5-02-032810-3

© Российская академия наук, 2004
© Оформление. Издательство “Наука”, 2004

ПРЕДИСЛОВИЕ

В 1992 г. Василий Васильевич Давыдов, бывший тогда вице-президентом Российской академии образования, предложил мне стать одним из соруководителей (вместе с В.П. Лебедевой и В.А. Орловым) программ “Экология детства” и “Одаренный школьник”, выполнявшихся на базе Центра комплексного формирования личности РАО (г. Черноголовка Моск. обл.).

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

Сама формулировка темы “Экология детства” вынуждает нас обратиться к вопросу отношения человека к природе, т.е. к окружающему миру природы, а также к внутренней природе самого человека, его развития как явления, двуединого по своей биологической и социальной сущности. На самом деле речь должна идти

не о двух, а о четырех сущностях, реализующихся в человеке: о биологической, о социальной, о духовной, о которой все чаще вспоминают в последние десятилетия, и о психической, которую по определенным причинам обычно сводят (редуцируют) к первым трем. Понятно, что школьное обучение, помимо знаний по учебным предметам, должно обеспечивать формирование духовно-нравственной сферы учащихся как системы их жизненных установок и ценностей общечеловеческого плана. И прежде всего по отношению к окружающей природе, к другим людям и к самому себе как существу не только социальному, но и природному. Иначе говоря, речь идет о формировании сознания учащихся и в первую очередь сознания экологического. Отсюда необходимость углубленно исследовать экологическое сознание, его психологическую структуру и психолого-педагогические условия его формирования.

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

Понятно, что решить проблему обучения и развития одаренного школьника в условиях массовой общеобразовательной школы невозможно без изменения самих целевых установок школьного обучения. Речь идет о необходимости замены вопроса о содержании и методах обучения тем или иным учебным предметам вопросом о создании условий, обеспечивающих развитие способностей детей с разным уровнем готовности к обучению. То есть необходимо создание образовательной среды как системы условий и факторов, обеспечивающих учащимся возможность для проявления их творческой природы, их скрытых (потенциальных) интересов и способностей наряду с детьми, чьи способности уже проявились и были развиты до высокого уровня.

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

Отсюда возникла необходимость анализа еще двух проблемных направлений. Это, во-первых, проблема *психических состояний*,

Возникающих в условиях повышения напряженности образовательной среды в школе как педагогического средства развития способностей учащихся, и в условиях характерной для современного общества стрессогенности социально-экономических отношений, т.е. социальной среды в целом.

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

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

В итоге настал момент, когда возникла необходимость провести обобщение и некоторую систематизацию многолетней работы по указанным проблемам на базе Центра комплексного формирования личности РАО, в Лаборатории экпсихологии развития, на базе Центра творчества детей и юношества “Радужный” ЮУО и лицея № 1524 ЮВУО г. Москвы, а также при подготовке учебных программ по экологической психологии в Международном независимом эколого-политологическом университете, в Институте психоанализа и в Смоленском гуманитарном университете.

Таким образом, цель данной монографии заключается в описании опыта построения методологии экологической психологии как области психологических исследований, отличающейся по своему объекту, предмету и методу от других направлений психологической науки и практики. По этой же причине данная монография не претендует на исчерпывающий анализ всех направлений эколого-психологических исследований, разрабатываемых в отечественной и зарубежной науке, а представляет именно опыт изложения определенного взгляда на психику как особую форму природного бытия, порождающуюся и развивающуюся во взаимодействии человека с окружающей средой.

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

Не могу не выразить благодарность за поддержку в работе Виталию Владимировичу Рубцову, Инне Владимировне Равич-Щербе и Виктору Владимировичу Знакову, а также за сотрудничество в разные периоды работы – В.П. Лебедевой, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвину, Л.М. Богатыревой, Т.В. Хромовой и сотрудникам Лаборатории экопсихологии развития Т.М. Марютиной, М.О. Мдивани, Ш.Р. Хисамбееву, А.В. Гагарину и др. Особая благодарность за помощь и терпение моей сотруднице и жене Элле Викторовне Лидской.

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Глава 1

ПРОБЛЕМНОЕ ПОЛЕ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

1.1. Экологические проблемы

К экологическим проблемам, определяющим актуальность и интерес к экологической психологии на современном этапе ее развития, относится осознание того, что сохранение природной среды на планете и планеты в целом как экосистемы невозможно без изменения отношения человека к окружающей природе и к природе своей собственной.

В своем выступлении на второй Российской конференции по экологической психологии председатель Госкомэкологии РФ В.И. Данилов-Данильян (2001, с. 9–11), обращая внимание на то исключительное значение, которое имеют психологические аспекты охраны окружающей среды, подчеркнул, что “это исключительное значение далеко не всеми осознается в полной мере. Есть очень много людей, которые считают, что проблемы охраны окружающей среды и ее сохранения в состоянии, пригодном для жизни человеческого рода, могут быть решены техническими средствами. Эта точка зрения глубоко ошибочна. ...То состояние кризиса, в котором находится окружающая среда на нашей планете, обусловлено неразумным, неумелым, неадекватным использованием достижений научно-технического прогресса”. И далее он продолжает: “Причем же здесь психология, почему я подчеркнул большое значение для работы экологов этого аспекта? Очень просто. В своем развитии человек овладел силами, позволяющими ему разрушить эту систему регулирования окружающей среды. Экологический кризис – это несоответствие между уровнем воздействия на природу и теми границами, в которых должны находиться воздействия, чтобы система жизни могла адекватно регулировать окружающую среду”. Поэтому “главная работа – это не с техникой, не с изобретениями научно-технического прогресса, а над сознанием человека. Это как раз ваша область, это входит в вашу компетенцию. Поэтому я с полной ответст-

венностью говорю, что ваше направление одно из важнейших в работе по решению экологических задач, которые стоят перед человечеством”.

Согласно анализу, проведенному философом В. Хесле (1994), основные тенденции развития человечества в последние столетия определялись экономической парадигмой, ориентирующей сознание человека на потребительское (эксплуататорское) отношение к миру окружающей природы, к другим людям и, можно добавить, – к самому себе. «...Если потребности жителей национального социального государства начинают стихийно возрастать, тогда государство должно попытаться удовлетворить данные потребности; сделать же оно это может только там, – замечает В. Хесле, – где столкнется с наименьшим сопротивлением. А таковы, в сущности, два типа объектов: с одной стороны, природа, с другой стороны, нации, еще не выработавшие принцип социального правового государства, живущие, например, при полуфеодализме, одним словом, народы “третьего мира”. В итоге эксплуатацию пытались прикрыть каким-то мнимым правом. *Природа же в философии права нового времени всегда оставалась бесправной...*» (В. Хесле, 1994. С. 24; курсив мой. – В.П.).

К этому необходимо добавить, что слова о бесправии природы относятся не только к природе как “внешней среде” обитания человека, но и к природе “внутренней”, т.е. природе самого человека. Причем в настоящее время все чаще говорят о том, что по своей природе человек является существом триединым, в котором в неразрывной связи воплощаются сущности биологическая, социальная и духовная (Т.Ф. Столярова, 1997).

Однако, с психологической точки зрения, корни данной проблемы значительно глубже и серьезнее. Их следует искать в закономерностях формирования сознания человека. По природе самой психики и сознания, как ее высшей формы развития, формирование сознания происходит в деятельности человека и потому его структура и содержание обусловлены содержанием и способами деятельности как отдельного индивида, так и социальных групп или общностей людей и в конечном итоге человечества в целом.

Именно господствующее влияние экономической парадигмы развития человечества обусловило технократический характер нашей цивилизации. А это в свою очередь привело к тому, что сознание человека по преимуществу стало формироваться в контексте преобразования вещных свойств и отношений окружающего мира с целью их использования для выживания и экономического благосостояния человека. И потому, как сказано, природа вплоть до XX в. оставалась бесправной, что определяло отношение к ней как к объекту эксплуатации и потребления ее ресурсов.

Преодоление экологического кризиса не может быть осуществлено в рамках технократического способа мышления, господствующего

щего в сознании современного человека, по крайней мере, в общественном и индивидуальном сознании людей в развитых странах. Требуется переориентация человека на осознание необходимости сохранения планеты и ее ресурсов как своей жизненной среды, потому что дело не в возросших технологических возможностях воздействия на природу, а в том, что использует их человек, оставаясь на прежнем уровне сознания – потребительского отношения к природе, к себе и к другим людям. Необходимым условием подобного изменения сознания людей является принятие в качестве руководства к действию так называемого экологического императива. Под *экологическим императивом* понимается такое взаимодействие с природой, согласно которому “правильно и разрешено только то, что не нарушает существующее в природе экологическое равновесие” (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996. С. 13).

Более того, вопрос стоит значительно шире. Согласно В.И. Вернадскому, «Человек, как он наблюдается в природе, как и все живые организмы, как и всякое живое вещество, есть определенная *функция биосферы*, в определенном ее пространстве-времени... Цивилизация “культурного человечества” – поскольку она является формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере, – *не может прерваться и уничтожиться*, так как это есть большое природное явление, отвечающее исторически, вернее геологически, сложившейся организованности биосферы. Образуя ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой» (1991, с. 40). Из чего следует, что проблема сохранения окружающей среды, жизни на планете и самого человека не может быть решена, пока человечество не осознает, что оно одновременно является и *продуктом развития* природы (включая человека и Землю), и *средством общеприродного процесса развития системы “человек – планета”*. Последнее означает, что человек должен рассматриваться в роли субъекта¹, который в процессе самоосуществления реализует (точнее, должен реализовать) свою жизнедеятельностью универсальные (общеприродные) принципы саморазвития природы (природных форм бытия), в том числе человека и планеты в целом.

Под универсальными принципами в данном случае подразумеваются такие, которые являются общими для различных природных форм бытия, в том числе для планеты и для человека. Примером мо-

¹ “Субъект, носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект” (Философский энциклопедический словарь, 1983. С. 661). В понятии “субъект” совмещены онтологический аспект (носитель предметно-практической деятельности, в нашем случае – процесса развития) и гносеологический аспект (источник познавательной и предметно-деятельностной активности, направленной на объект, в нашем случае – на природу).

жет служить принцип системности, который в экологии, например, конкретизируется в виде понятия “экосистема”².

Преодоление экологического кризиса требует формирования такого сознания у людей, такого отношения к природе и к человеку (т.е. к себе и к другим людям), в основе которого должно лежать осознание того, что человек не противостоит природе. Напротив, являясь субъектом реализации общих закономерностей природы, он является ее ключевым моментом. При этом, с одной стороны, природа выступает для человека средством актуализации и развития его природных (в широком, а не только в биологическом смысле) возможностей для осуществления различных видов деятельности по преобразованию окружающего мира и самого себя. А с другой – человек, развивая свои природные качества, реализует своей деятельностью принципы становления природных форм бытия и тем самым выступает по отношению к природе средством ее саморазвития. Речь идет как о создании антропогенной среды, так и о собственном развитии человека как природного (биологического и психического), социального и духовного существа.

Осознание и принятие человеком ответственности за развитие самого себя, планеты и природы в целом означает, что человек становится *экологическим субъектом*, т.е. субъектом экологического процесса развития.

Однако нетрудно заметить, что вопросы формирования сознания человека и использования его возможностей к саморазвитию во взаимодействии с окружающей природой – это уже сфера психологических исследований. Поэтому встает проблема изучения экологического сознания как психологического явления, а также разработки методов психологической диагностики и формирования экологического сознания у специалистов и у населения в целом.

1.2. Социальные проблемы

Для второй половины XX столетия характерно расширение представлений об окружающей среде. Произошло осознание, что проблемы окружающей среды не сводятся к загрязнению природной среды или опасному и нерациональному использованию природных ресурсов. Они охватывают также проблемы охраны и защиты социального и культурного наследия (Охрана окружающей среды: проблемы просвещения, 1983; В. Хесле, 1994). Поэтому помимо физических и биологических в это понятие стали включать со-

² “Экосистема – сообщество живых организмов вместе с неживой частью среды, в которой оно находится, и всеми разнообразными взаимодействиями. Ее основные признаки: 1) независимость от внешних источников вещества и энергии, но не от солнечного света, 2) способность обеспечивать круговорот веществ, необходимых для сохранения жизни” (Оуэн, 1984. С. 120).

циальные и культурные факторы, выступающие в качестве условия и средства воспроизводства культурно-исторических способов обеспечения жизнедеятельности человека и его развития как субъекта культуры.

Социальная среда человека характеризуется большим разнообразием. В нее входят этническая, семейная, образовательная, информационная, духовная и другие сферы социальной жизни человека. Здесь существенно отметить, что каждый из указанных видов социальной среды в России последних десятилетий подвергся значительным изменениям, вызванным так называемой перестройкой и последовавшим за ней общим кризисом социально-экономических, политических и нравственных отношений.

Так, семья переживает кризис как социальная ячейка общества и как психологическая среда для социализации ребенка. При этом обнаруживается несоответствие социального опыта старшего поколения условиям и специфике современного социума, что вызывает социальную напряженность и неуверенность в завтрашнем дне. Неустойчивость социальных отношений, неуверенность родителей в завтрашнем дне семьи поражает самое слабое звено – детей. Поэтому в настоящее время наряду с проблемами охраны окружающей среды на первый план выходят проблемы защиты человека и особенно детей от негативного воздействия физической, социальной, психологической и духовной среды.

Школьная образовательная среда также переживает кризис, в связи с чем российское образование претерпевает очередную модернизацию, целью которой является переход к компетентностным, личностно-ориентированным, развивающим и здоровьесберегающим образовательным технологиям (Концепция модернизации российского образования до 2010 г., 2002). “Экологический подход” к ребенку в системе образования должен заключаться в том, чтобы логика организации образовательных сред и технологий обучения настолько соответствовала общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовно-нравственного развития детей, чтобы не стать причиной ухудшения их здоровья (Учителю об экологии детства, 1996).

Все более актуальным становится вопрос о психологической безопасности информационной среды, о том бездуховном информационном потоке, который обрушивается на детей с экранов телевизоров, видео и который буквально пропитан агрессивностью. В совокупности эти проблемы образуют психологический аспект экологии детства.

Особую проблему социальной среды составляет духовный вакуум, образовавшийся в сознании большинства российских граждан в период так называемой перестройки (В.И. Панов, 1996).

Естественно, в число проблем социальной среды входят и такие, как неудовлетворительные жилищные условия, недоедание. Одним

словом, все те проблемы, которые вызываются бедностью и низким уровнем экономического развития. И если до недавнего времени предполагалось, что перечисленные социальные проблемы могут быть решены за счет развития экономической сферы жизни общества, то сейчас формируются и другие мнения (В. Хесле, 1994).

В итоге происходит смысловое (семантическое) расширение понятия “экология”: из биологического оно становится междисциплинарным (экология человека³, включая экологию детства, экологию личности и др.), наполняется мировоззренческим смыслом (экология сознания, экология духовности и т.п.). Это подтверждается, в частности, тем, что в последние годы все более широкое распространение получают общественные и религиозно-философские движения и структуры, рассматривающие экологический кризис как часть более общей проблемы – проблемы возрождения и сохранения духовности человека.

Исходя из этого, встает необходимость изучения психологического влияния, оказываемого разными видами социальной среды на жизнь и развитие человека.

1.3. Проблемы экстремальной и практической психологии

Характерная для последних десятилетий нестабильность социально-экономических и политических условий жизни, увеличение количества стихийных бедствий и техногенных катастроф, рост преступности, неуверенность в завтрашнем дне, отсутствие психологической подготовки к жизни в экстремальных условиях – все эти характерные черты в последнее десятилетие с особой остротой ставят практические проблемы психологической подготовки и готовности к жизнедеятельности в сложных, стрессогенных социально-психологических условиях, а также оказания психологической помощи детям и взрослым в условиях экстремальных и постэкстремальных ситуаций. Это акцентирует внимание на кризисных изменениях психического состояния и поведения людей в экстремальных условиях, на психологической поддержке участников боевых и поисково-спасательных действий, членов их семей и пострадавшего населения, а также их последующей социальной и психологической реабилитации. К экологической психологии эти вопросы относятся в той мере, в какой при постановке их исследования и разработке методиче-

³ “Экология человека: 1) комплексная дисциплина, исследующая общие законы взаимоотношения биосферы (ее подразделений) и антропосистемы (ее структурных уровней) человечества, его групп (популяций) и индивидуумов, влияние природной (в ряде случаев и социальной) среды на человека и группы людей; 2) экология человеческой личности; 3) экология человеческих популяций, в том числе учение об этносах. Э.ч. включает как социально-психологические отношения между людьми, так и отношение людей к природе...” (Экологический словарь, 1993. С. 98).

ского обеспечения в качестве исходного основания используется система “человек – окружающая среда”. Речь идет об изучении и разработке методов использования природно-, социально- и виртуально-средовых факторов для практического изменения психических состояний человека в обыденных, экстремальных и постэкстремальных условиях, в частности, в качестве одного из средств психологической реабилитации.

При этом в связи с особенностями восприятия и осмысления экологических проблем глобального масштаба особую актуальность начинает приобретать поставленная в работах А.И. Миракяна и его сотрудников проблема изучения функционального диапазона (т.е. пределов) человеческого восприятия и мышления (А.И. Миракян, 1990–2004; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). Она обусловлена тем, что решение подобных задач планетарного и тем более космического масштабов зависит от “разрешающей способности” и пределов адекватного применения самого способа восприятия и мышления специалистов, оценивающих и принимающих решения по экологическим проблемам (см., напр.: Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992).

Таким образом, возникает необходимость включения окружающей среды в качестве объекта восприятия и в качестве одного из исходных оснований для построения экспериментальных исследований познавательных и иных психических процессов, а также разработки практических методов формирования и психологической коррекции психических процессов, состояний, общения, сознания и т.п.

1.4. Образовательные проблемы

Здесь выявляются два круга проблем, один из которых определяется современными тенденциями развития образования в современном мире и в России в том числе, а другой – психологическими аспектами экологического образования и формирования экологического сознания и культуры.

Принятие в виде закона Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (2002) обострило теоретический и практический интерес к понятию “образовательная среда” и ее роли в обучении, развитии и социализации подрастающего поколения. В соответствии со стратегическими целями, сформулированными в этой концепции, образование должно обеспечивать условия для формирования глобального, полифункционального и толерантного мышления у учащихся и педагогов, а также коммуникабельности и готовности к личностному и профессиональному самоопределению в изменяющихся условиях поликультурного взаимодействия. Для этого должен произойти переход от “знаниевой” и адаптивно-дисциплинарной парадигмы обучения и воспитания к компетентностной и личностно-ориентированной парадигмам, обеспечивающим

развивающий и опережающий характер обучения, развития и социализации обучающихся.

Подобная переориентация системы образования на личность учащегося и создание условий для ее полноценного развития и социализации выводит понятие образовательной среды в число базовых понятий современного образования. Однако, как отмечают многие авторы, несмотря на широкое использование словосочетания “образовательная среда”, его определение как понятия еще требует методологического анализа, теоретического уточнения и практического исследования (И.А. Баева, С.Д. Дерябо, Т.Г. Ивошина, В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

Это объясняется, во-первых, неустоявшейся терминологией педагогических и психологических исследований современного образования; во-вторых, различными концептуальными позициями и эмпирическими (практическими) основаниями, на которые опираются эти исследователи; в-третьих, тем, что исследования, специально посвященные диагностике, проектированию и экспертизе образовательной среды, появились (если не считать работ по педологии) лишь в последнее десятилетие.

Следовательно, целенаправленное и осознанное использование образовательной среды как совокупности условий для обучения и развития и как средства управления развитием образовательного учреждения требует методологического анализа самого понятия “образовательная среда”, структуры образовательной среды, ее типологии, а также психолого-педагогических методов ее проектирования и экспертизы.

К образовательным проблемам, выражающим психологические аспекты экологического образования и формирования экологического сознания и культуры, относятся следующие:

1. Необходимость понимания того, что экологическое образование не может ограничиваться только традиционными, информационно-просветительскими методами обучения и воспитания. Требуется использование методов активного формирования экологического сознания, что невозможно без исследования психологических основ воспитания у учащихся способности воспринимать, переживать, мыслить и действовать как экологический субъект.

2. Необходимость разработки и внедрения психологических методов диагностики, коррекции и формирования экологического сознания (экоцентрического и природоцентрического типов) в системе экологического образования с использованием традиционных и нетрадиционных методов обучения. В последнем случае имеются в виду практико-ориентированные (деятельные, экспериментальные) методы обучения, детские экологические движения, имитационные экологические игры и др.

3. Социокультурная потребность в развитии способностей учащихся и воспитании у них жизненных ценностей и установок гумани-

стической направленности. Это требует целенаправленного психологического и дидактического анализа и использования образовательной среды как фактора, условия и средства построения учебно-воспитательного процесса в школе и в высших учебных заведениях. В свою очередь это ставит проблему разработки психолого-дидактических и экопсихологических принципов и методов проектирования и экспертизы образовательной среды. При этом особое внимание обращается на необходимость разработки экопсихологических принципов образовательных сред, обеспечивающих развитие специальных, общих и творческих способностей учащихся “не в ущерб” их психическому и физическому здоровью.

4. Отсутствие психологических и педагогических кадров, специально подготовленных для решения вышеперечисленного круга проблем, а также образовательных учреждений, в которых осуществлялась бы целенаправленная подготовка “экопсихологически” образованных кадров. При этом встают следующие образовательные задачи: а) подготовка психологов, специализирующихся в области оптимизации взаимодействия человека и окружающей среды (пространственной, природной, социальной, образовательной, духовной и т.п.); б) подготовка психологов, специализирующихся на психологических аспектах жизнедеятельности в экстремальных условиях; в) подготовка практических психологов, специализирующихся на формировании массового и индивидуального экологического сознания эгоцентрического и природоцентрического типов, определяющего мышление и поведение людей по отношению к окружающей природе, к другим людям и к самому себе как природному явлению.

1.5. Методологические проблемы

Здесь надо выделить два круга проблем, один из которых характеризует общее состояние психологической науки и практики, а другой – состояние эколого-психологических исследований.

Общее состояние современной психологической науки и практики характеризуется большой концептуальной разнородностью, которая не столько объясняет бесконечное разнообразие эмпирических данных, сколько показывает их противоречивость и феноменологичность. При этом фундаментальные особенности и общие (универсальные) закономерности психики как явления, единого по своей природе, в силу эмпирической разнородности методологических предпосылок в объект исследования, как правило, не попадают и потому остаются скрытыми (А.И. Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004; В.И. Панов, 1992, 1998а, 2001а).

На смену идеологической обусловленности и ограниченности в отечественную психологию пришла методологическая неразборчивость и слепое преклонение перед зарубежными психологическими

методами и теориями: от гуманистической психологии до многочисленных тренинговых и психотерапевтических методов. Понятно, что необходимо перенимать лучшее из зарубежного опыта психологической науки и практики. Определить это “лучшее” невозможно без соответствующего методологического и теоретического анализа современных методологических подходов к пониманию психики (гносеологического, онтологического, гуманистического, экологического), в том числе подходов, в центре внимания которых находятся психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей средой.

Указанное состояние методологических проблем остается характерным и для традиционных психологических направлений и для разнообразных относительно новых направлений, объединяемых под общим названием “экологическая психология”: психологическая экология, экологический подход в психологии, психология окружающей среды, психология экологического сознания, психология глобальных изменений, экопсихология развития и др.

Дело в том, что отличительной чертой экологической психологии является то, что поле ее теоретических исследований и практико-ориентированных разработок формируется на стыке самых различных психологических и не психологических научных дисциплин: общей и социальной психологии, психологии и психофизиологии труда, педагогической и практической психологии, психотерапии и экстремальной психологии, и, конечно же, экологии, педагогики, социологии и других научных дисциплин. Понятно, что представители каждой из указанных дисциплин приходят в экологическую психологию со своим концептуальным, понятийным и методическим материалом и видением эколого-психологических проблем.

Несмотря на достаточно большое количество публикаций, диссертаций, конференций по экологической психологии, термин “экопсихология” нередко воспринимается и интерпретируется в психологическом сообществе как некое аморфное направление психологической науки, имеющее лишь какое-то отношение к экологии. И потому и сейчас можно встретить авторов, которые под экологической психологией понимают все, что может иметь приставку “эко”, “экология” или “экологический(ая)”, которая традиционно связывается ими с предметной областью экологии. Вследствие этого происходит подмена эколого-психологической проблематики экологической или методической, если речь идет об экологическом образовании.

Между тем ключевым базовым словом в словосочетании “экологическая психология” (в отличие от психологической экологии, например) является именно “психология”. Это означает, что в общем виде объектом экологической психологии, как и любой другой области психологической науки, является *психическая реальность*, особенности определения которой в качестве объекта исследования обусловлены характером взаимодействия человека с окружающей

средой. Тогда как объектом экологии выступают все-таки экосистемы, пусть даже самым важным их компонентом является человек как носитель психики. Есть и обратная тенденция, когда не учитывается то, что объектом эколого-психологических исследований выступают не любые проявления психической реальности и ее особенности, а только те, которые рассматриваются в контексте системного отношения “человек – окружающая среда”.

Отсюда встают такие проблемы методологического характера, как систематизация различных направлений эколого-психологических исследований и выявление методологических особенностей каждого из них и в то же время таких методологических предпосылок, которые позволяют говорить об экологической психологии как самостоятельной области психологических исследований, теории и практики.

1.6. К проблеме определения экологической психологии

К методологическим проблемам, обуславливающим актуальность систематизации различных направлений эколого-психологических исследований, относится и проблема собственно определения экологической психологии.

У специалиста (психолога, эколога или философа), впервые встретившего словосочетание “экологическая психология”, естественно, возникают по крайней мере два вопроса: 1) что связывает “экологию” и “психологию” настолько, что появляется такое словосочетание, как “экологическая психология” и 2) является ли данное словосочетание данью моде или обозначением научного направления, имеющего свой объект, предмет и метод исследования?

Действительно, несмотря на большое количество работ, проводимых в нашей стране в рамках экопсихологической проблематики (В.В. Абраменкова, Ю.Г. Абрамова, Н.Н. Авдеева, Т.Ф. Базылевич, Г.А. Ковалев, О.М. Дерябина, С.Д. Дерябо, В.А. Иванников, И.Д. Зверев, Д.Н. Кавтарадзе, Э.С. Кульпин, Е.О. Лазебная, А.Б. Леонова, В.Е. Лепский, Б.Т. Лихачев, В.И. Панов, Ю.М. Плюсин, В.В. Рубцов, В.О. Скребец, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и многие другие), как научный термин “экопсихология” (“экологическая психология”) еще не обрела своего общепринятого понимания.

Как уже говорилось, экологическая психология формируется и развивается на стыке экологии, экологии человека, разных направлений психологии, психотерапии, педагогики, философии и других научных дисциплин. В настоящее время исследования экопсихологической направленности проводят различные ведомства (РАН, РАО, МГУ, Минобразования, Минздрав, Минобороны, МЧС, МВД и др.), но обособленно друг от друга, используя разные теоретические основания и методы, нередко силами специалистов, не имеющих до-

статочного “экопсихологического” образования. При этом обнаруживается не всегда правомерное использование самого термина “экологическая психология” (“экопсихология”).

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

Другая причина заключается в неоднозначности самих понятий “экология” и “психология”. Так, экология в настоящее время может рассматриваться как соответствующая область биологической науки, как междисциплинарный подход к изучению экосистем планетарного масштаба, как мировоззренческая позиция, ставящая своей целью сохранение жизни на Земле, и т.д. С другой стороны, и психология как научная дисциплина складывается из различных направлений, каждое из которых отличается своим пониманием предмета и метода исследования: общая психология и возрастная, социальная и педагогическая, и др. Помимо этого сложности в определении экологической психологии обусловлены тем, что ее проблемами занимаются специалисты из разных областей психологии, педагогики, экологии и социологии, и при определении экопсихологии они используют свой и, следовательно, различный понятийный аппарат.

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

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

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

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

В 1996, 2000 и 2003 гг. в Психологическом институте РАО при поддержке Российского гуманитарного научного фонда были проведены три Российские конференции по экологической психологии.

В итоге было признано (по результатам работы первой конференции), что:

- исходным для эколого-психологических исследований является представление о том, что психические процессы, состояния и сознание, психическое развитие, обучение и поведение человека, а также его психическое здоровье нельзя рассматривать вне связи конкретного индивида с окружающей средой (природной, информационной, образовательной, семейной и т.п.) и природой в целом, т.е. вне систем “индивид – окружающая среда”, “человек – окружающая среда” и/или “человек – природа”, причем разные специалисты по-разному представляют функциональное и структурное содержание этих систем;

- эколого-психологические исследования характеризуются таким же концептуальным и эмпирическим разнообразием, которые характерны для современного состояния психологии в целом.

При подведении итогов второй Российской конференции по экологической психологии (12–14 апреля 2000 г.) было отмечено, что в сознании российских психологов уже формируется общее понимание области исследований и практики экологической психологии. В настоящее время под термином “экологическая психология” подразумевается:

- специальная область психологических исследований, занимающаяся изучением психологических аспектов взаимодействия человека с различными видами окружающей природной и социальной среды (физико-химической, пространственной, образовательной, информационной, городской и др.), включая влияние средовых факторов и условий на психику человека, а также типы экологического сознания, выражающего отношение человека к природной среде (миру природы);

- конкретно-методологический подход к изучению психических явлений. Например, экологический подход к зрительному восприятию, по Дж. Гибсону (1988);

- своеобразная социальная озабоченность представителей психологической науки и практики отрицательным влиянием антропогенной среды (например, информационной, городской и иной) на состояние и развитие психики человека.

Отличительной чертой третьей конференции по экологической психологии (3-я Российская конференция..., 2003) наряду с активным обсуждением предмета и эмпирических данных эколого-психологических исследований стало снижение внимания к вопросу о том, что следует понимать под экологическим сознанием, и, напротив, обострение внимания к методам его формирования средствами экологического образования, имитационных экологических игр в условиях дошкольного, школьного и высшего образования. Нельзя не отметить возросший интерес участников конференции к проблемам психологии образовательной среды и психологических аспектов интернет-среды. Кроме того, обозначилась новая тема – психологические аспекты экологии здоровья и социально-средовые условия старения.

Тем не менее, некоторые авторы считают неправомерным использование термина “экологическая психология”. Так, В.И. Медведев, А.А. Алдашева полагают, что «В.И. Вернадский, П. Тейяр де Шарден и другие ученые, рассматривая понятие ноосферы и вводя его в экологию, также подразумевали надорганизменный уровень, определяя его главным образом понятием “человечество”. Поэтому такие термины, как экологическая психология и т.п., неправомерны, как неправомерно и включение в эти понятия... вопроса о влиянии факторов внешней среды на физиологическое и психологическое состояние человека. Действительно, анализируя приводимые в таких работах данные, легко увидеть, что они просто описывают процессы, протекающие у человека при действии того или иного природного фактора». И далее: «Авторы настоящей работы предпочитают оставаться на более строгой позиции, стараясь избегать широкого толкования понятия, и отказываются от использования термина “экологическая психология”» (2000, с. 12).

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

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

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

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

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

Однако несмотря на общее понимание среды как того, что окружает человека в его жизнедеятельности, в разных эколого-психологических исследованиях окружающая среда описывается по-разному в зависимости от конкретного предмета изучения, о чем более подробно будет сказано в следующей главе.

Выводы

Становление экологической психологии как научного направления, возникшего на стыке разных областей психологического, экологического и иных видов знания, обусловлено в настоящее время совокупностью проблем экологического, социального, психологического, образовательного, культурно-исторического и методологического характера.

Анализ этих проблем приводит к предположению, что современные теория и практика психологической науки уделяют недостаточное внимание изучению окружающей среды как совокупности факторов и условий, во взаимодействии с которыми происходит проявление, развитие и изменение психики человека. Это заставляет ставить методологический вопрос о пределах адекватного применения физикальной и гносеологической парадигм и, соответственно, объект-объектной и субъект-объектной логик полагания психики в качестве объекта и предмета ее исследования во взаимодействии с окружающей средой. В свою очередь, поиск ответа на данный вопрос должен приводить к расширению использования в психологии иных парадигм – гуманистической, онтологической, экологической и др., которые предполагают переход к субъект-субъектной и субъект-порождающей (со-субъектной, порождающей субъекта совместного действия) логике построения объекта и предмета психологического исследования и практики, учитывающей роль окружающей среды как фактора и условия проявления, развития и изменения психики человека.

В экспериментально-методическом и практическом аспектах это ставит вопрос о необходимости включения окружающей среды в качестве одного из исходных оснований изучения, формирования и психологической коррекции таких психических явлений, как восприятие, мышление, общение, личность, сознание, поведение.

Таким образом, мы приходим к необходимости обзора тех направлений психологических исследований, которые рассматривают психику человека (ее процессы, состояния, сознание) в логике взаимодействия с окружающей средой и которые по этой причине можно обозначить как область эколого-психологических исследований. В итоге мы надеемся получить ответ на главный вопрос, действительно ли экологическая психология может считаться самостоятельной областью психологических исследований, имеющей свои объект, предмет и методы исследования, отличающие ее от других областей психологической теории и практики.

Глава 2

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ЭКОЛОГО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

2.1. Психологическая экология

Данное направление является по сути одним из разделов экологии человека и занимается изучением влияния на психику человека экологических факторов химической, физической (повышенный фон радиации, например) или иной “непсихологической” природы (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а). К таковым относятся, например, загрязнение воздуха или питьевой воды, повышенный фон радиации и т.п. Поэтому данное направление тесно перекликается с экологической психиатрией (В.Н. Краснов, 1995; Б.Н. Пивень, 1995 и др.).

В качестве примеров можно привести многочисленные исследования по влиянию повышенного уровня радиации в зоне Чернобыльской аварии (В.И. Екимова, 2001; В.А. Моляко, 1992; В.А. Скребец, 1998; Н.Н. Хащенко, 2002 и многие др.), а также исследование, проведенное группой авторов во главе с Н.В. Говорин (2003), в котором был выявлен высокий уровень умственной отсталости и пограничной интеллектуальной недостаточности органического происхождения, вызванный проживанием в экологически неблагоприятном регионе, и многие другие исследования подобного рода.

Не вдаваясь в изложение эмпирических данных, полученных в исследованиях этого направления, отметим следующие особенности методологического характера.

Наличие действительного (а не мнимого) воздействия средового фактора, доза которого превышает допустимую для данного индивида норму, изменяет его соматопсихическое и, как следствие, психическое состояние. Воображаемое индивидом воздействие относится к сфере других психологических дисциплин. Так, С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996) проводят это различие на примере изучения влияния радиационного фона на психику человека, что входит в предмет психологической экологии, и изучения радиационной фобии, что в предмет психологической экологии не входит. Кроме чисто медицинской симптоматики, изменения психического состояния под влиянием указанных средовых факторов могут проявляться в повы-

¹ Такие направления экологической психологии из числа основных, как психология образовательной среды и психология экологического сознания, выделены в отдельные главы.

шении агрессивности поведения, в общем понижении жизненного тонуса (психологической активности, внимания и т.п.), в появлении и развитии депрессии и т.д.

Помимо экологических норм допустимого (и в этом смысле не-психогенного) воздействия физических, химических и тому подобных факторов следует учитывать, во-первых, индивидуальный и возрастной диапазон чувствительности организма и психики человека к подобного рода воздействиям. Иначе говоря, одна и та же доза воздействия может быть *критической* для одного индивида и *некритической* для другого. И, во-вторых, следует иметь в виду, что воздействия подобного рода могут накапливаться, т.е. получение индивидом малых, неопасных доз, например, радиационного облучения, но постоянно и длительное время, может привести к тому же эффекту, что и одноразовое воздействие запредельными дозами того же облучения.

Не все виды химического и физического воздействия, представляющие угрозу для физического, психического и психологического здоровья человека, воспринимаются им непосредственно. Наиболее ярко это проявляется в случае с радиационным воздействием, которое воспринимается человеком незаметно, вследствие чего человек не может непосредственно оценить уровень принимаемого им воздействия и, соответственно, уровень его опасности.

Психогенное влияние физико-химических факторов окружающей среды может зависеть не только от величины их параметров, но и от отношения к ним данного человека. Так, К. Леви-Лебуайе и И. Дюрон (1992, с. 35–36) утверждают, что: “осознание неуправляемости событий среды является источником беспомощности, приводит к развитию внешнего локуса контроля и уменьшению ощущения эффективности собственной деятельности. Недавно нами было показано, что шум в ближайшем окружении не является источником активной двигательной реакции (включая агрессию), когда перестает восприниматься как нечто, на что вообще возможно повлиять”.

Итак, предметом исследования психологической экологии является изучение воздействия на психику человека (познавательные процессы, эмоциональные состояния, поведение, психологическое и психическое здоровье и т.п.) физических, химических, радиационных и других “непсихологических” факторов окружающей среды.

В методологическом плане исходным для определения предмета психологической экологии является система “человек – физико-химические свойства окружающей среды”.

При этом существенно отметить, что физико-химические свойства окружающей среды имеют, естественно, физико-химический (или биологический) характер влияния, поскольку они воздействуют на человека на физико-химическом уровне его взаимодействия с окружающей средой. Тогда как изменения в психике в этом случае вызываются соответствующим изменением органических (физиологических) структур и систем организма человека, т.е. являются вто-

ричными по отношению к указанным изменениям человеческого организма. Поэтому воздействие со стороны физико-химических свойств окружающей среды следует рассматривать как объектный тип воздействия на человека, так как “среда” индифферентна к тому эффекту, который она производит на человека. Но и реакция организма человека, принимающего это воздействие, также имеет объектный характер, поскольку происходит на физико-химическом уровне изменения состояния его физиологических органов.

Следовательно, в психологической экологии реализуется объект-объектный тип взаимодействия между человеком и окружающей средой как компонентами системы “человек—окружающая среда”, когда человек выступает в роли объекта, принимающего воздействие со стороны объектных (физико-химических) свойств окружающей среды.

2.2. Экологический подход к восприятию

Дж. Гибсона

Появление экологического подхода в психологии как методологической парадигмы связывается прежде всего с именами К. Левина (социо- и психодинамика группового взаимодействия) и Дж. Гибсона (экологический подход к зрительному восприятию). Характерным для этого направления является изучение психических процессов, состояний и личности человека в естественных условиях и согласно своей естественной природе (без вмешательства психолога-исследователя). Этот подход дал толчок к постулированию системы “индивид—среда” в качестве исходного основания для определения области экопсихологических исследований, а также к введению в психологический словарь понятия “среда обитания” как совокупности средовых возможностей (условий), находящихся в отношении взаимодополнительности к жизненным потребностям индивида (Дж. Гибсон, 1988).

Появление экологического подхода к восприятию вызвано осознанием неудовлетворительности *физикальных оснований* (привнесенных из механистической физики) для описания пространственных свойств окружающего мира как объекта восприятия, а также тех свойств наблюдателя, которые определяют его возможности к восприятию пространственных свойств и отношений.

Перенос на психологию восприятия физических представлений о свойствах окружающего мира, а также оптических и физиологических моделей строения зрительной системы не соответствует реальному содержанию процессов восприятия окружающего человека пространства и тех свойств зрительной системы, которые обеспечивают это восприятие в *естественных условиях* восприятия окружающего мира как *среды обитания*. Среда обитания как объект восприятия предстает перед живым существом не в виде отдельных ква-

дратов, треугольников, прямых линий и т.п. абстрактных геометрических объектов, а в виде сосуществующих комплексов пространственно-предметных отношений, соответствующих способу жизнедеятельности данного существа, т.е. биологически и функционально значимых или не значимых для данного вида живого существа².

В методологическом плане Дж. Гибсон (1988, с. 32) справедливо подчеркивает, что: «Идея взаимосвязи животного и окружающего его мира не могла возникнуть в физических науках. Такие фундаментальные понятия, как “организм” и “окружающий мир” или “вид” и “среда его обитания”, нельзя вывести из понятий пространства, времени, материи и энергии – понятий, лежащих в основе всех физических наук». “Для психолога, – продолжает он, – не годятся те масштабы величин, которыми оперируют в современной физике при описании мира (атомарный и космический). В психологии мы имеем дело с предметами экологического уровня, то есть со средой обитания животных и человека, потому что в процессе своей жизнедеятельности мы сталкиваемся с предметами, на которые можно смотреть, можно осязать, обонять или попробовать на вкус, а также с событиями, которые можно слышать” (там же, с. 34–35; курсив мой. – В.П.).

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

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

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

² Не менее основательная и даже более глубокая критика физикальных оснований полагания объекта и предмета психологии восприятия проведена в работах А.И. Миракяна (1990–2004) и его сотрудников; см. гл. 5, а также В.А. Барбанщиков (1990, 2000), А.Д. Логвиненко (1985).

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

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

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

“Текстуру можно представить себе как структуру поверхности (последнюю следует отличать от структуры вещества, внешней оболочки которого является эта поверхность). Речь идет об относительно тонкой структуре окружающего мира. Поверхности скал, вспаханной почвы, травы представляют собой скопление различных элементов – кристаллов, комьев, стебельков травы, причем эти элементы встроены в более крупные” (там же, с. 57).

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

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

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

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

3. *Произведен отказ от неподвижности глаза как необходимого условия для осуществления процесса восприятия. В качестве такого условия постулированы собственные движения глаза, головы и тела наблюдателя (локомоции).* Классическая психология восприятия требовала, чтобы изображение на сетчатке глаза в момент эксперимента было неподвижным³. В противном случае оптическая модель глаза не работает. Но, возражает Дж. Гибсон, в реальных, естественных условиях восприятие осуществляется при наличии и посредством собственного движения наблюдателя (его локомоций). Отсюда встает вопрос об экологической валидности экспериментальных методик и процедур, т.е. о том, что они не должны искусственно (лабораторно) ограничивать и тем самым искажать

³ С этой целью, в частности, были изобретены подбородники, неподвижно фиксирующие голову наблюдателя, и даже микроприсоски, устанавливаемые на глазное яблоко для того, чтобы в экспериментальной ситуации исключить влияние собственных движений глаза на процесс восприятия. См.: В.А. Барбанщиков (1990), А.Л. Ярбус (1995).

проявления собственной природы наблюдателя в процессе зрительного акта.

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

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

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

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

Итак, согласно экологическому подходу к зрительному восприятию, разработанному Дж. Гибсоном:

1) воспринимается не пространственный предмет (объект) как таковой, а совокупность компоновок, текстур, градиентов, событий и инвариантов объемлющего светового строя как совокупность зрительных (перцептивных) возможностей для обеспечения жизнедеятельности данного вида живого существа в его среде обитания;

2) воспринимается не физический стимул в виде оптической копии объекта восприятия, а объемлющий световой поток в условиях собственного движения (локомоции) наблюдателя и его глаза;

3) исследуемый процесс восприятия должен протекать так, как если бы он протекал в естественных условиях. Из этого вытекает требование экологической валидности экспериментальных методик и процедур, т.е. их соответствия естественным условиям осуществления процесса восприятия;

4) наблюдатель и его среда обитания (как совокупность возможностей для действий наблюдателя) находятся в отношениях взаимодополнительности и образуют систему “индивид – среда обитания”.

Произведенная Дж. Гибсоном критика физикальной парадигмы изучения зрительного восприятия и предложенная им экологическая парадигма оказали большое влияние на представления психологов о том, что и как надо исследовать в психологии восприятия и в других областях психологической науки. В частности, представление об экологической валидности экспериментальных методов стало применяться в самых разных психологических исследованиях. Кроме того, представление о среде обитания как совокупности условий и возможностей, находящихся в отношении взаимодополнительности к субъекту восприятия, послужило основой для психодидактической разработки понятия и концепции образовательной среды (В.П. Лебедева, 2000; В.И. Панов, 2001; В.А. Ясвин, 1997).

2.3. Психология глобальных изменений

Особый вид природной среды как объекта восприятия и изучения представляют так называемые глобальные изменения природных условий обитания человека на значительных территориях регионального и планетарного (глобального) масштабов (В.И. Данилов-Данильян, К.С. Лосев, 2000; Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992 и др.). Их изучение является предметом психологии глобальных изменений.

Термин “глобальные изменения” используется для обозначения таких проблем природной среды, которые связаны с глобальным потеплением климата, вырубкой тропических лесов, истощением природных ресурсов и т.п. Глобальные изменения являются следствием не столько природных сил, как в случае стихийных бедствий, сколько результатом человеческой деятельности. Невозможно избежать влияния глобальных изменений, переехав, например, в незагрязненное место или отказавшись покупать неэкологичные продукты (К. Леви-Лебуайе, И. Дюрон, 1992).

Специалисты отмечают следующие отличительные особенности явлений, относимых к “глобальным изменениям”:

- это изменения, которые характеризуются большими пространственно-временными масштабами и вызваны непосредственно дея-

тельностью человека, приобретающей геопромышленные и геополитические масштабы,

- они имеют медленно текущий и необратимый характер, при этом они обладают столь низким соотношением “сигнал/шум” и происходят настолько медленно, что человеческое сознание не имеет механизмов для непосредственного восприятия процесса порождения катастрофической ситуации, пока сама катастрофа (подъем уровня воды, засуха и т.д.) не становится неизбежной и не принимает наглядный, зримый характер,

- они характеризуются высокой степенью маскировки и отсроченности причинно-следственных связей,

- для них характерны большая пространственная и социальная дистанцированность (удаленность) между агентами и жертвами глобальных изменений,

- информация о них не отличается четкостью, достаточной для того, чтобы эксперты по глобальным изменениям могли прийти к согласию о масштабах и о времени наступления реальной угрозы;

- массовое сознание людей имеет тенденцию к игнорированию информации об угрозе их безопасности вследствие глобальных изменений,

- в оценках специалистов эффективность затрат на охрану окружающей среды занижается (Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде, 1992).

В качестве острейших проблем психологии глобальных изменений отмечаются следующие:

- 1) необходимость формирования у специалистов адекватного восприятия возникновения и скорости протекания глобальных изменений, а также адекватной оценки степени опасности этих изменений для жизни людей и экологического равновесия на планете,

- 2) необходимость изменения поведения тех людей, которые несут ответственность за возникновение и предупреждение негативных глобальных изменений (там же).

Таким образом, в отличие от экологического подхода к восприятию, в качестве предмета психологии глобальных изменений выступают такие экологически значимые изменения природной среды, которые происходят вне пределов функционального диапазона непосредственного восприятия, эволюционно сложившегося у человека.

2.4. Природная среда как объект восприятия

Помимо указанных исследований восприятия окружающей среды как среды обитания и как глобальных ее изменений, имеется ряд исследований, посвященных изучению восприятия природной макросреды, т.е. как совокупности объектов живой и неживой природы, составляющих окружающий человека природный ландшафт. Ре-

зультаты этих исследований обобщены С.Д. Дерябо и В.А. Ясвиним (1996а) в виде следующих положений:

1. *Природная среда не имеет определенных, твердо фиксированных во времени и пространстве границ.* Речь идет о том, что выделение и структурирование границ непосредственно воспринимаемой человеком природной среды (например, ландшафта) носит относительный, субъективно окрашенный характер. Так, рыболов, геолог или художник воспринимают один и тот же ландшафт и заполняющие его объекты каждый по-своему.

Однако психологическое взаимодействие между человеком и природной средой может иметь и обратную направленность, так как разная степень структурированности ландшафта может оказывать психогенное воздействие на индивида. Причем здесь существуют как бы два полюса. Примером первого является структурная перенасыщенность природной среды, вызывающая психическое переутомление, например, хаос тропического леса. Противоположным примером является “пустая” среда – это однообразие пространства, не дающее никаких зрительных или иных ориентиров воспринимающему индивиду. У некоторых людей природная среда подобного типа вызывает чувство беспричинного беспокойства и даже страха: белое безмолвие тундры, бескрайность пустыни и т.п.

2. *Природная среда одновременно воздействует на все органы чувств.* Это означает, что восприятие природной среды имеет надмодальный характер. Оно включает в себя не только зрительное восприятие, но и восприятие звуков (например, пение птиц или шум ветра), запахов и т.д. Поэтому восприятие среды (его иногда еще обозначают как восприятие “в полевых условиях”) существенным образом отличается от восприятия в лабораторных условиях, для которого характерно и даже как бы необходимо искусственное ограничение условий и модальности восприятия объектов в соответствии с задачами исследования.

3. *Восприятие природной среды обусловлено характером деятельности субъекта восприятия.* В данном случае речь идет о том, что одни и те же свойства природной среды (в том числе и границы, о чем было сказано) воспринимаются человеком не абстрактно, а функционально – в зависимости от вида деятельности, для выполнения которой индивид находится в данной природной среде. Одна и та же сосновая роща для лесоруба, эколога или грибника как объект восприятия предстает в разном виде⁴.

4. *Каждый элемент природной среды наряду с физическими и химическими характеристиками обладает социальным значением.*

⁴ Это фундаментальное свойство психического отражения исследовано Д.А. Ошаниным и обозначено им как оперативность образа в предметном действии (1999).

Эта особенность восприятия природной среды тесно связана с предыдущей, поскольку социальная сущность человека проявляется также и в социальной обусловленности его восприятия. Особенности восприятия природной среды могут быть обусловлены историческим значением данного ландшафта (например, восприятие Бородинского поля), социокультурными и этническими традициями (“японский садик”) и т.п. Здесь важно отметить, что социокультурное значение природной среды как объекта восприятия, с одной стороны, формируется в ходе социализации человека, а с другой – выступает именно как средство его социализации. Примером могут служить образы природной среды, представленные в художественных и этнокультурных традициях разных народов.

5. *Восприятие природы как среды во многом обусловлено этническими или этноцентрическими факторами*⁵. В данном случае имеются в виду такие особенности восприятия, в основе которых лежит ценностная оппозиция “свой–чужой”. Например, “родная природа”, в отличие от понятия “чужбина”, и т.п.

6. *В восприятии природной среды большую роль играет перцептивное отношение “центр–периферия”*. Это означает, что в восприятии пространства любой природной среды происходит субъективное выделение его “центральной” части, которая оценивается субъектом выше, чем “периферическая”. Понятно, что выделение “центра” относительно “периферии” носит условный (социокультурный или субъективный) характер. Например, для художника центром природного ландшафта может стать отдельно стоящее дерево, а для грибника – опушка леса. Как известно, нулевой меридиан проходит через Гринвич (Англия), но также всем понятно, что это не потому, что Англия является центром планеты, а потому, что так условились считать географы планеты. Восприятие природной среды на основе оппозиции “центр–периферия” является как бы обратной стороной условности (субъективности) восприятия границ природной среды (см. выше п. 1)⁶.

7. *Восприятие природы как среды характеризуется целостностью*. Это очень важная особенность, поскольку природная среда воспринимается не как разрозненная совокупность пространственных и иных свойств и отношений (форм, запахов, звуков), а как еди-

⁵ В данном случае более корректно говорить не об “этноцентрическом”, а о “субъектно-центрическом” восприятии среды. В отличие от “своего”, “чужое” воспринимается как то, что не принадлежит моей субъектности.

⁶ Психологической основой данной особенности является то, что на непосредственно-чувственном уровне одним из базовых отношений, обеспечивающих порождение ощущения пространственности, является отношение между объектом восприятия, на котором фиксируется взгляд наблюдателя (субъективно – “центр” поля зрения), и окружающими объектами, на которых взгляд наблюдателя в данный момент не фиксируется (субъективно – “периферия” поля зрения) (В.И. Козлов, 1985; А.И. Миракян, 1992, 1995; В.И. Панов, 1998а).

ное целое, хотя и состоящее из отличающихся друг от друга деталей. Несмотря на отмеченную выше избирательность восприятия свойств и объектов природной среды, она, тем не менее, всегда воспринимается целостно, как гештальт. Эта целостность предопределяет восприятие и ее отдельных частей.

Изложенные особенности восприятия природной среды, несмотря на некоторую очевидность, представляют интерес для понимания окружающей среды как компонента отношения “человек—окружающая среда”. А именно что окружающая среда как объект восприятия имеет относительный характер, поскольку границы, количество и структурированность ее пространственных, предметных и иных свойств в значительной мере зависят от субъективных характеристик наблюдателя.

2.5. Психология окружающей среды

2.5.1. Инвайронментальная психология

На основе анализа эколого-психологических исследований за рубежом С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а) отмечают, что к 60-м годам XX столетия среди психологов все более активно стало утверждаться осознание того, что “лабораторная” психология не дает и не может дать действительного представления о психологических особенностях и закономерностях поведения человека “в реальном мире”. Результатом подобных умонастроений стало принятие в 1982 г. в Эдинбурге первой международной программы исследований по проблемам инвайронментальной психологии (*Environmental Psychology*)⁷, которая в переводе получила название психологии окружающей среды.

Основными направлениями этой области психологических исследований были признаны:

1. Изучение пространственного познания (*environmental cognition*).
2. Изучение пространственного поведения (*environmental behaviour*).
3. Изучение восприятия качества среды (*environmental assessment*).

⁷ В работах по экологической психологии встречается еще и термин “энвайронментализм” (или “инвайронментализм”), которым обозначается: 1) “совокупность взглядов, согласно которым первостепенное значение придается влиянию на человека природной среды, а также подчеркивается, что природное окружение жестко регламентирует условия жизни людей. Человеческое поведение виделось строго ориентированным на приспособление к обстоятельствам, формируемым природной средой” (Дж. Голд, 1990, с. 51); 2) доктрина, связанная с одноименным движением по охране окружающей среды (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а; Дж. Голд, 1990).

4. Изучение реакций человека на взаимодействие с окружающей средой и возникающего в связи с этим стресса (environmental stress).

Как утверждают эти же авторы, в качестве предмета исследования в психологии окружающей среды выступают отношения человека с окружающей средой, взаимосвязи между переменными среды и различными психологическими характеристиками человека, его поведения.

В методологическом отношении психология окружающей среды характеризуется следующими особенностями:

- человек и окружающая среда (взятая в ее целостности) рассматриваются как компоненты единой системы. Это означает, что исходным основанием для определения предмета исследования выступает система “человек–окружающая среда”;

- в качестве исходного принимается представление, что среда настолько существенным образом влияет на поведение человека, что в реакциях разных индивидов на воздействие одной и той же среды обнаруживается больше общего, чем различного. В качестве иллюстрации указанные авторы приводят воздействие готического собора как примера архитектурной среды, когда входящий в него невольно настраивается на философские размышления (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а).

Характеризуя современное состояние инвайронментальной психологии, Д. Стокольс (D. Stokols, 1995) отмечает, что направления прикладных исследований и развития теории в этой области рассматриваются в свете разных природных и социальных катаклизмов, включая глобальное изменение окружающей среды, распространения насилия на региональных и международных уровнях, воздействия новых информационных технологий на работу и жизнь семьи, повышения затрат на услуги здравоохранения, и процессов социального старения. При этом он отмечает, что состояние инвайронментальной психологии определяется сегодня такой “разбросанностью” и “прозрачностью”, которая позволяет говорить о ее парадоксальности и неопределенности ее объекта и предмета. Вследствие чего занимающиеся этими исследованиями психологи становятся все более и более заинтересованными в нахождении “ядра” контекстных и непосредственно инвайронментальных исследований.

Иначе говоря, состояние инвайронментальной психологии характеризуется таким же концептуальным разнообразием, которое приводит к необходимости определения единого объекта и предмета этих исследований, что характерно и для отечественных эколого-психологических исследований.

В отличие от изложенного, основанного на зарубежных источниках, представления о психологии окружающей среды как инвайронментальной психологии, итоги первых двух конференций по экологической психологии (см. Первая Российская..., 1996; 2-я Российская..., 2000) позволяют говорить о том, что для отечественной пси-

хологии в ее, так сказать, “российском варианте”, психология окружающей среды может быть представлена по несколько иной схеме.

Имея своим объектом психологические аспекты взаимодействия человека с окружающей его средой, она, по сути, объединяет три направления, отличающиеся друг от друга характером взаимодействия в системе “человек–окружающая среда (природная, социальная)”:

- психологию средовых влияний, предметом которой являются изучение и практика влияния на психику человека окружающей среды разной модальности – как природной, включая пространственную, так и социальной: пространственной (городской, архитектурной), семейной, образовательной, информационной (от средств массовой информации до интернета), этнокультурной и т.д.;

- экстремальную психологию, предметом изучения которой являются психологические особенности психических состояний, поведения и деятельности человека в экстремальных ситуациях (природные и техногенные катастрофы, боевые действия, террористические акты и т.п.) и в необычных для человека средовых условиях (под водой, в воздухе, в космосе, под землей и т.п.);

- психологию охраны окружающей среды, предметом которой являются психологические аспекты природоохранной деятельности человека и общества (разумное и сохраняющее отношение к природным ресурсам планеты и к социокультурным достижениям человека, ответственное отношение к отходам человеческой деятельности, загрязняющим окружающую среду, и т.п.).

2.5.2. Психология пространственной среды

Как самостоятельное направление психология пространственной среды сформировалась к 70-м годам XX столетия в рамках таких направлений, как экология человека, социальная экология и др. Существенное влияние на формирование этого направления в науке оказали также работы по этологии, орнитологии и поведенческой географии. В частности, такие понятия, как “проксемика” – буквально бессознательное структурирование человеком микропространства (R. Hall, 1966), и “персональное пространство” (R. Sommer, 1969), обязаны своим появлением именно этим наукам.

Комплекс пространственно-средовых проблем нашел свое отражение и в различных направлениях психологии. Например, в конце 60-х годов прошлого столетия в бихевиоризме Р. Баркером (R. Barker, 1968) была разработана концепция “места поведения”, в рамках которой он выделил основные характеристики места поведения: а) самопроизвольность возникновения и существования (без внешнего вмешательства); б) пространственно-временная локализация; в) четкость границ между внутренними процессами и внешними феноменами.

В 70-е годы вопросами восприятия окружающей среды, формирования и функционирования образа пространственного окружения у людей занималась когнитивная психология. Дальнейшее развитие психологии пространственной среды шло по пути большей конкретизации различных проблем и их разработки в таких направлениях психологии, как неофрейдизм, когнитивная психология и гуманистическая психология (Ю.Г. Панюкова, 2003).

В советское время значительный вклад в распространение идей психологии пространственной среды на примере жилого пространства внесли М.Э. Хейдметс (1989) и другие эстонские психологи.

Среди разных подходов к изучению взаимоотношений человека и пространственной среды можно обозначить изучение пространственного поведения, восприятия качества окружающей среды, процессов пространственного познания и мышления, персонологии среды и т.п.

Г.А. Ковалев и Ю.Г. Абрамова (1996) делят действия человека в пространственной среде на бессознательные (дистанция, ориентация, персональное пространство) и сознательные, целенаправленные (территориальность и персонализация).

Под “территориальностью” они понимают “явление, когда человек фиксирует какое-то пространство, определяет нормы поведения в нем, осуществляет контроль над ним” (Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова, 1996. С. 189). По И. Альтману (I. Altman, 1975), территориальность является механизмом регуляции границ между собой и другими, включающими персонализацию и обозначение определенного места или объекта и уведомление о “владении” им отдельным индивидом или группой.

По степени фиксированности территориальность может быть трех типов:

- фиксированное пространство, в котором поведение человека жестко определено,
- полужиксированное, когда у человека имеется определенная свобода в выборе своих пространственных действий,
- нефиксированное (неформальное) пространство, для которого характерно наличие у индивида максимальной свободы в выборе своих действий.

Под “персонализацией среды” понимается индивидуальное ее структурирование человеком. Именно персонализация выражает индивидуальность человека в пространственных отношениях, его уникальность как индивида и тем самым отличает его от других людей. Считается, что такой способ субъективной организации среды является всеобщим и имеет место там, где человек взаимодействует с другими людьми. Невозможность персонализировать среду приводит к появлению чувства отчужденности от нее, ее чужеродности и, как следствие, к чувству незащищенности, неуверенности. Персонализацию пространственной среды связывают с такими ее качества-

ми, как открытость и закрытость. Персонализация и владение имеют целью регулировать социальную интеракцию и удовлетворение различных социальных и физических потребностей (Г.А. Ковалев, Ю.Г. Абрамова, 1996).

Понятие территориальности предполагает, что пространственная среда выступает в качестве объекта, которым управляют и который контролируют. В методологическом плане это проекция социальных действий (управление и контроль) на пространственную среду.

В случае с персонализацией пространственной среды происходит опредмечивание (“материализация”) в пространстве человеком своей индивидуальности, отождествление индивидом части окружающего его пространства с самим собой, со своей личностью. Иначе говоря – наделение части пространства той субъектностью, которая присуща данному индивиду.

Раскрывая феномен персонализации человеком пространственно-предметной среды, Г.М. Андреева (2000) подчеркивает, что жизненная среда выступает для субъекта средством идентификации личности с местом ее пребывания и жизнедеятельности. Для этого она использует такие понятия, как средовая идентичность, идентификация субъекта со средой и т.п.

Прежде чем продолжать разговор о психологии пространственной среды, необходимо уточнить понятия пространства и среды, так как достаточно часто встречается их использование как синонимов, например, образовательное пространство и образовательная среда.

С точки зрения психологии восприятия пространство окружающего мира, точнее его пространственность, может рассматриваться в четырех смыслах (А.И. Миракян, 1990, 1999, 2004; В.И. Панов, 1998, 1990; см. также гл. 5):

1. По аналогии с *абсолютным пространством* (в физике Ньютона). Образно говоря, такое пространство представляет собой некое вместилище (пустоту), свойства которого не зависят от свойств объектов, заполняющих это пространство, и от свойств наблюдателя. Именно такое понимание пространства как объекта восприятия является исходным (физикальным) основанием для психологии восприятия в представлении В. Вундта, И.М. Сеченова и других представителей классической психологии. В исследованиях эколого-психологического направления подобное понимание пространства является основополагающим, когда речь идет о влиянии факторов пространственной среды (условий) на состояние и психику человека в целом. В первую очередь речь идет о различных видах “пространственных фобий”: боязнь закрытого пространства, страх высоты и т.п. Пространство в этом случае выступает в виде отдельного (как в психофизике) фактора, воздействующего на психику человека.

2. По аналогии с *относительным пространством* (в физике Эйнштейна). Этот вид пространства отличается от предыдущего

тем, что его свойства определяются свойствами объектов, которые его заполняют. Такое понимание пространства является исходным для гештальтпсихологии и последующих направлений психологии восприятия в рамках феноменологической парадигмы. Данное понимание пространства лежит в основе таких направлений эколого-психологических исследований и практики, в которых *пространственная среда становится объектом целенаправленного преобразования*. Например: а) перестановка мебели в своем жилище для изменения своего эмоционального состояния, б) проектирование архитектурной среды, паркового ландшафта, в) древнекитайское искусство Фэн-шу, сутью которого является организация пространственного бытия человека, обеспечивающего гармоническое взаимодействие с окружающим миром.

3. В качестве *экологической среды* или *среды обитания* (экологический подход к восприятию Дж. Гибсона). Как уже отмечалось, отказываясь от физикального описания пространства как объекта восприятия, Дж. Гибсон постулирует в качестве такового пространство, которое предстает перед “глазами животного” в естественных, экологически присущих ему условиях жизнедеятельности. В этом случае пространство описывается как экологически обусловленная (в данном случае биологическим видом живого существа) данность пространственных свойств и отношений (поверхностей, компоновок, текстур, заслонений), которые обеспечивают возможность тех или иных действий или, напротив, не позволяют осуществлять действия, эволюционно и функционально присущие данному виду живого существа. Именно такое понимание пространства предлагается в данном подходе. Когда мы говорим о пространственной среде как комплексе возможностей, то следует иметь в виду, что речь идет о возможности того, что уже существует (отражено в сознании индивида) или может быть отражено (а может и не быть отражено) индивидом как пространство определенных возможностей. Среда обитания как понятие всегда относительна, так как она должна рассматриваться только *во взаимодополнении* (взаимодополнительности) к возможности данного живого существа осуществлять свою жизнедеятельность, т.е. к тем способам восприятия и действия (по преобразованию пространственных отношений), которыми оно обладает.

В методологическом отношении необходимо особо отметить, что во всех трех вышеуказанных подходах к пониманию “пространства” оно выступает как *психологическая данность*, как имплицитная самость по А.И. Миракяну (1999, 2004), т.е. как те свойства окружающего мира (окружающей среды), которые уже *отражены*, вычленены сознанием человека из многообразия пространственных, временных, энергетических и иных объективных свойств и отношений окружающего мира.

4. Как *продукт непосредственно-чувственного пространственного восприятия*, в котором реализована возможность психиче-

ского отражения порождать пространственные ощущения и тем самым пространственность окружающего мира.

В первых трех позициях пространство представлено в виде пространственных свойств и отношений, которые уже отражены в сознании и которые по этой причине могут быть использованы для описания совокупности средовых условий, обеспечивающих возможность действовать тем или иным образом. Но эта возможность относится именно к *возможности действовать* на основании уже воспринятых, уже отраженных пространственных свойств и отношений окружающей среды. Это то пространство, которое исследуется Дж. Гибсоном как среда обитания.

Однако до этого должна быть реализована *возможность восприятия* (порождения пространственного ощущения, образа пространственности) тех же пространственных свойств и отношений, т.е. того же пространства, которое, по Дж. Гибсону, представляет собой пространство “возможностей действовать”. Пространство как возможность порождения пространственности на непосредственно-чувственном уровне восприятия – это уже концепция порождающего процесса восприятия А.И. Миракяна.

Таким образом, когда мы говорим: “окружающее пространство”, то имеем в виду данность всех пространственных свойств и отношений, в окружении которых находится данный субъект и которые структурированы тем или иным образом. Если же мы говорим “окружающая среда”, то имеем в виду, что, во-первых, окружающие человека средовые свойства и условия могут иметь не только пространственный, но и временной характер, а также социальный, информационный, знаковый, символический и т.д. Во-вторых, средовые условия включают в себя не все пространственные свойства и отношения, а лишь те, которые соответствуют естественно сформировавшемуся функциональному диапазону их восприятия, т.е. диапазону жизнедеятельности человека (или иного живого существа). Поэтому мы не можем сказать, например, что пространственная среда человека включает в себя пространственные свойства и отношения, с которыми имеет дело квантовая механика⁸, ибо они находятся за пределами пространственно-предметного мира, в масштабах которого возникла и продолжает развиваться человеческая популяция.

В итоге, объединяя понятие “среда” как обозначение окружающих человека условий его существования и деятельности и понятие “пространство” как обозначение объекта восприятия человеком пространственной составляющей этих условий, мы приходим к вы-

⁸ В данном случае речь идет именно о пространственных свойствах и отношениях микромира, с которыми имеет дело психология пространственной среды, а не о физических свойствах микромира, которые естественно оказывают воздействие на состояние организма и психики человека (например, радиационное излучение) и которые входят в предмет изучения психологической экологии.

воду, что термином “пространственная среда” следует обозначать *совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды*, которая предоставляет те или иные возможности для удовлетворения потребностей человека в пространственном восприятии, пространственных действиях и поведении.

Целесообразно различать следующие типы пространственной среды:

- *природную* (естественный ландшафт, растения, животные);
- *антропогенную* (городская, архитектурная, школьная, жилищная). В определенном смысле о ней можно сказать, что это предметная среда, так как пространство в этом случае определяется совокупностью предметных и межпредметных отношений. Поэтому, говоря о пространственной среде подобного типа, целесообразнее говорить о пространственно-предметной среде. Если речь идет об антропогенной пространственно-предметной среде, то с точки зрения психологии восприятия и психологии деятельности важно еще раз отметить, что ее пространственность не существует сама по себе, абстрактно. Пространственность такой среды задается, с одной стороны, *способами восприятия* наблюдателя, с другой – теми *способами действий*, которые опредмечены в пространственных свойствах человеческой деятельности и которые тем самым представляют совокупность *операциональных возможностей* для осуществления тех или иных действий и поведения данного наблюдателя⁹;

- *экологическую* среду обитания, обеспечивающую каждому виду живых существ свой комплекс возможностей для жизнедеятельности. Представление об этом типе среды как объекте пространственного восприятия было разработано Дж. Гибсоном на иных методологических основаниях (не столько деятельностных, сколько эколого-поведенческих);

- *информационно-виртуальную*, представленную на экране дисплея (компьютерные и видео-игры, интернет-среда, тренажеры). Ее особенность заключается в том, что оператор, работающий с таким пространством, имеет возможность не только его наблюдать, воспринимать и даже действовать в нем, но, что более важно, непосредственно изменять его пространственные параметры, характеристики и отношения.

Итак, в общем виде под пространственной средой понимается совокупность пространственно-предметных свойств и отношений окружающей среды, которая может иметь естественно-природный и/или антропогенный характер и которая обеспечивает человеку возможность его пространственных действий и поведения.

Психология пространственно-предметной среды. Объектом исследования этого направления выступают психологические аспек-

⁹ Предмет действия содержит в себе указание и на способ действия с этим предметом (см.: Д.Б. Эльконин, 1978).

ты взаимоотношения человека и пространственно-предметных свойств окружающей среды. Психология пространственно-предметной среды является частью психологии окружающей среды как более общего направления экологической психологии.

Актуальность этого направления экологической психологии обусловлена прежде всего: 1) недостаточной изученностью влияния на психические состояния и сознание человека пространственно-предметных свойств окружающей среды и 2) несоответствием антропогенной (в частности, городской) пространственной среды природе человека и развитию его психики.

*Психология архитектурной среды*¹⁰. Расцвет архитектурно-психологических концепций пришелся на XX в. Особенно широко в настоящее время в архитектуре привлекается психологическая категория восприятия, что выражается прежде всего в углублении и обогащении содержания понятия “восприятие архитектурной среды”. В частности, в том, что восприятие в этом случае рассматривается не только как отражение в сознании материальной структуры среды, но и как активный социальный процесс, имеющий определенную направленность и реализующийся в деятельности.

В рамках культурологического подхода архитектурное пространство рассматривается как “универсальный бытийный синтез”, что определяет и сложность процессов восприятия. Переживание архитектурного пространства обнимает собой как бы связанность трех разных пространств: заполненные вещами пространства зданий и города, пространства окружающей природы и пространства индивидуального и коллективного поведения самих людей – в контрастах неодинаковой статики и динамики всех этих слагаемых. Слитность такого пространства заполнена всеми градациями от “опредмечивания” психики в вещах, зданиях, целом городе до их обратного “развеществления” в характерных эмоциях, состояниях, “типологии повседневного поведения людей в данной предметной среде”. Психологическое состояние “присущности архитектурного пространства каждому человеку” обусловлено не только количеством, величиной пространства, в котором живет человек, но и возможностью развития социальной и творческой активности, охватывающей пространство каждодневного проживания и природу, и даже космос.

Вопросы психологии восприятия архитектурной среды разрабатывались в разных психологических и философских школах. В качестве примера можно привести теорию экзистенциального пространства, которую, опираясь на работы М. Хайдеггера¹¹ и Ж. Пиаже,

¹⁰ При подготовке этого параграфа частично использованы материалы Н. Паниной.

¹¹ В данном параграфе ссылки на Д. Кантера, К. Норберг-Шульца, Ж. Пиаже, М. Хайдеггера даны по кн.: *Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. Архитектура и психология. М.: Стройиздат, 1993.*

разработал норвежский архитектор К. Норберг-Шульц. Согласно этой теории, предлагается такое понимание пространства, которое сводит проблему взаимодействия человека и среды к конкретизации этой среды как системы образов ее частей, необходимых человеку для ориентации в мире. Восприятие пространства представляет собой сложный процесс, и человек не просто постигает мир, но постигает разные миры, являющиеся продуктом нашей мотивации и прошлого опыта.

Исходя из основных положений Ж. Пиаже, касающихся операциональных схем, К. Норберг-Шульц выделяет пять “концепций пространства”:

- прагматическое пространство физического развития;
- перцептивное пространство сиюминутной ориентации;
- экзистенциальное (бытийное) пространство (жилое пространство существования, формирующее у человека устойчивый образ его окружения);
- познавательное пространство физического мира;
- абстрактное пространство чистых логических отношений.

Однако сам К. Норберг-Шульц считает, что в эту иерархию следует поместить аспект художественного пространства, который размещается где-то рядом с познавательным и называется экспрессивным пространством.

Экзистенциальное пространство он рассматривает как средство, с помощью которого можно преодолеть ограниченность визуально-геометрического подхода к объяснению архитектурного пространства. Он понимает пространство бытия как образ, “имидж” окружения, имеющего “объект-характер”. Интерпретируя основные положения психологии восприятия в более общих терминах, Норберг-Шульц выделяет такие элементарные ориентации, как “центры” (или места близости), “направления” или “пути” (длительности) и “зоны” – ограниченные пространства или владения.

Не останавливаясь более подробно на этой теории, подчеркнем еще два важных момента. Во-первых, Норберг-Шульц трактует процесс восприятия пространства как формирующийся в течение всей жизни человека. Во-вторых, собственно архитектурная среда рассматривается им как конкретизация жизненного пространства. При этом оно должно обладать такой структурой, которая предлагает широкие возможности для идентификации, т.е. отождествления себя со средой (местом), ощущения пространства как “своего”.

Это означает, что пространственные свойства и отношения архитектурной среды, как и пространственно-предметной среды в целом, выступают для человека не только в качестве объекта восприятия и пространственных условий его жизнедеятельности, но и в качестве психологического средства личностного самовыражения, персонализации и идентификации.

2.5.3. Психология информационной среды

Одной из разновидностей социальной среды является так называемая информационная среда, которая образуется совокупностью:

- субъектов информационного взаимодействия или воздействия;
- собственно информации, предназначенной для использования субъектами информационной сферы;
- информационной инфраструктуры, обеспечивающей возможность осуществления обмена информацией между субъектами;
- общественных отношений, складывающихся в связи с формированием, передачей, распространением и хранением информации (В.Е. Лепский, 2000; М.О. Мдивани, 1999).

С психологической точки зрения информационная среда предстает в виде информационных воздействий разного рода, которые на себе испытывает человек, а также в виде информационных средств общения, взаимодействия с другими и воздействия на других (средства массовой информации, мульти-медиа, интернет и т.п.). Как справедливо отмечает А.Е. Войскунский (2000), отличительной чертой данного вида среды является то, что она в большинстве случаев используется в качестве “психологического орудия” (по Л.С. Выготскому) социального воздействия на человека.

В этом качестве информационная среда является важнейшим фактором социализации индивида, а также формирования индивидуального и общественного сознания. Именно она выступает тем средством, с помощью которого общество транслирует индивиду нормы, ценности и стереотипы поведения, именно она оказывает непосредственное влияние на формирование социального поведения личности.

Вместе с тем, возрастающий темп информатизации общества обостряет эконпсихологические проблемы во взаимоотношениях между человеком (обществом) и информационной средой, ибо технократический подход к информатизации общества таит в себе угрозы, сопоставимые по масштабам с угрозами ядерной и экологической катастроф. Поэтому в ряду других проблем психологии информационной среды (СМИ, интернет-среда и др.) особое место занимает проблема информационно-психологической безопасности (В.Е. Лепский, 2000). Целью разработки данного направления является обеспечение психологической защищенности основных интересов личности, общества и государства от угроз, связанных с воздействием информационной среды на психику граждан.

Одним из наиболее распространенных видов информационной среды является телевидение. Телевидение как средство передачи информации коренным образом отличается от всех остальных. Если слово всегда обозначает понятие и тем самым предполагает некоторую абстракцию, то картинка только показывает вещь. Изображение изначально менее когнитивно нагружено, чем слово: слово тре-

бует распознавания своего истинного значения, тогда как изображение вызывает скорее к эмоциям, чем к разуму. Оно просит нас чувствовать, а не думать.

Влияние телевидения на детей и подростков огромно, они черпают оттуда жизненные идеалы, ценности и способы поведения, причем влияние это имеет кросс-культурный характер (Kuttschreuter, M., 1989). Исследования показывают, что влияние западного (прежде всего американского) телевидения на развивающиеся страны оценивается исследователями неоднозначно (Kang-Jong-G., 1992). Проповедуя американские жизненные ценности, оно, с одной стороны, демонстрирует возможности личности в достижении своей цели, а с другой – насаждает индивидуализм и насилие, что часто не совпадает с исконными национальными ценностями.

Как показано сотрудниками нашей Лаборатории эконсихологии развития М.О. Мдивани и Э.В. Лидской (1998), все исследователи подчеркивают, что наибольшее влияние телевидение оказывает на подростков, когда идет бурный процесс социализации, и впечатлительные зрители не только идентифицируют себя с героями передач, но и переносят заимствованные модели поведения в реальную жизнь.

Интернет как особый вид информационной среды. Среди бесчисленного многообразия информационных и коммуникативных средств, созданных человечеством, все более заметное место занимают компьютеры, компьютерные системы, интернет и другие виды информационных технологий, которые в совокупности образуют информационную среду современного человека. Эта среда, именуемая некоторыми исследователями ноосферой, качественно неоднородна. И с недавних пор в ней выделяется новое пространство – среда Интернета (интернет-среда), или так называемое “киберпространство”. Существенно заметить, что интернет не сводится к сумме определенных технических решений и компьютерных сетей, их реализующих. Интернет в настоящее время – это транснациональное и мультязычное сообщество миллионов людей, коммуникативно связанных и активно взаимодействующих в этой новой среде.

Как отмечает А.Е. Войскунский (2000), для пользователей интернета характерны своеобразные хронотопы, в рамках которых осуществляются специфические – и потому представляющие интерес для психологического анализа – формы человеческого поведения. В связи с этим он отмечает две важнейшие особенности интернета:

1) “киберпространство” интернета может рассматриваться как продолжение таких маргинальных областей, или территорий социального бытия, для которых характерны принципы моделирования (или более упрощенно – фальсификации, эклектического повторения, симуляции) и недолговечности/временности/сменяемости;

2) среда интернета представляет собой практическое воплощение некоторых представлений пионеров экологической науки. При этом он приводит слова П. Тейяра де Шардена о том, что "...Ноосфера стремится стать одной замкнутой системой, где каждый элемент в отдельности видит, чувствует, желает, страдает так же, как все другие, и одновременно с ними". По мнению А.Е. Войскунского, "киберпространство" как нельзя лучше воплощает предсказанную П. Тейяром де Шарденом синхронизацию у множества взаимодействующих субъектов процессов перцептивной, мотивационной и эмоциональной регуляции деятельности;

3) интернет в настоящее время представляет собой одну из наиболее перспективных технических возможностей обеспечить межкультурное взаимодействие и сотрудничество на планете.

Все более широкое распространение получают эмпирические исследования деятельности человека в интернет-среде ("киберпространстве"), которые носят комплексный характер и проводятся с междисциплинарных позиций психологии сознания, этнической, когнитивной, социальной, возрастной, педагогической психологии, психологии личности, экологической психологии, психологии половых различий, психологии труда, культурологии и др.

При этом А.Е. Войскунский указывает на ряд проблем, которые, к сожалению, недостаточно исследованы:

- привлекательность работы с компьютерами и применения Интернета детьми и подростками;
- психологическая специфика опосредствованной Интернетом коммуникативной, игровой и познавательной деятельности;
- психологический статус так называемой виртуальной реальности и возможной связанности ее, например, с проблематикой измененных состояний сознания и психоделического опыта;
- правомерность утверждения о "наркотическом типе зависимости от Интернета" (так называемой Интернет-аддикции).

В заключение важно отметить, что средовое поведение в интернет-среде не ограничивается формированием, поиском, обработкой и передачей информации, приобретением и трансляцией знаний, поскольку все чаще начинает выступать не только как объект познавательной активности человека, но и как особое средство учебной, игровой и коммуникативной деятельности.

2.5.4. Экстремальная психология

Активно растущий в последние годы интерес к проблемам экстремальной психологии обусловлен следующими обстоятельствами (В.И. Панов, 1995, 2001a):

– возросшим вниманием к изменениям психического состояния и поведения человека в так называемых экстремальных ситуациях: во время стихийных бедствий, террористических и иных насильст-

венных актов, боевых действий, техногенных катастроф и в тому подобных чрезвычайных ситуациях, а также при и после ликвидации их последствий;

– увеличением напряженности жизненной среды современных детей (семейной, образовательной, информационной), что приводит к повышенной напряженности их психического состояния;

– опытом деятельности некоторых тоталитарных сект (например, “Аум Синрике”, “Белое братство” и др.), руководители которых, обладая знаниями об эзотерических (тайных) методах духовной практики, стали применять их для изменения психических состояний и в конечном итоге сознания людей в своих, частных целях, не соответствующих высшим принципам духовности и гуманизма. В результате это привело к социальной и психической дезадаптации отдельных членов указанных обществ. Реабилитация таких пострадавших требует проведения специальных, теоретических, экспериментальных и практических исследований проблемы произвольного изменения психических состояний.

При характеристике экстремальной психологии целесообразно выделить два взаимосвязанных поднаправления:

1) одно из них своим предметом имеет *критические (экстремальные) психические состояния*, возникающие в условиях экстремальной ситуации жизнедеятельности: от напряженности межличностного взаимодействия в семейной или производственной среде до ситуаций боевых действий, стихийных бедствий и техногенных катастроф. Понятно, что основными проблемами здесь являются проблемы изучения условий возникновения, динамики и диагностики подобных состояний, а также психологические методы подготовки, поддержки и последующей реабилитации человека, работающего в экстремальных средовых условиях или попавшего в экстремальную ситуацию;

2) в центре внимания другого находятся психологические проблемы поведения и деятельности человека *в биологически и социально непривычных для него средовых условиях*: в космосе, под водой, в воздухе, под землей, в заполярье, в пустыне и т.п., а также в условиях пространственного ограничения деятельности и ограничения пространства межличностного общения (длительное пребывание в малых группах постоянного состава, например, экипаж космического корабля).

Произведенное в данном случае деление экстремальной психологии на два поднаправления носит условный характер, так как в действительности они тесно связаны друг с другом и отличаются только акцентом на экстремальной специфичности (критичности) собственно психического состояния или же на экстремальной необычности (критичности) средовых условий, в которых человеку приходится жить и выполнять определенные виды деятельности.

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

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

Ю.А. Александровский (1993) связывает психическую дезадаптацию в условиях психотравмирующей ситуации с прорывом индивидуального для каждого человека функционально динамического образования – так называемого адаптационного барьера. Он включает в себя особенности психического склада и возможности реагирования человека.

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

В задачи экстремальной психологии входят диагностика, реабилитация и тренинг психических состояний в экстремальных условиях. Поэтому необходимо отметить, что для каждого индивида характерен свой индивидуальный (функциональный) диапазон восприятия, понимания и отношения к окружающей среде и к самому себе. Одна и та же ситуация разными индивидами будет восприниматься и субъективно оцениваться по-разному: для одних – как нормальная, а для других – как напряженная и даже экстремальная. Соответст-

венно и степень экстремальности психологической ситуации для разных индивидов будет разной (см., например: Мир психологии, 1998, № 2; Первая Российская..., 1996).

Ключевой проблемой при этом является психологическая готовность и, соответственно, подготовка к критическим изменениям психического состояния и поведения человека в пред-, пост- и собственно экстремальных ситуациях.

Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на широкий интерес к психологическим аспектам влияния экстремальных ситуаций на человека, который отмечается в последние годы, состояние этой проблемы характеризуется весьма значительным разнообразием точек зрения, подходов и методических приемов. С одной стороны, это объясняется многообразием видов психических состояний и ситуаций, которые используются в качестве эмпирических оснований для нахождения концептуальных моделей. Но, с другой стороны, более важным обстоятельством выступает то, что в концептуальном плане психические состояния и ситуации (как конкретно индивидуализированная окружающая среда) эксплицируются отдельно друг от друга, т.е. вне системного отношения "человек – окружающая среда".

2.5.5. Психология охраны окружающей среды

Это направление изучает психологические аспекты охранительного и сохранного воздействия человека на природную среду. Наиболее разработано оно в зарубежной науке (инвайронментальная психология) и ставит своей основной задачей научить и детей и взрослых тем способам, которые способствуют сохранению окружающей, по преимуществу природной, среды от антиэкологического действия современной техногенной цивилизации.

Учитывая, что это направление тесно связано с психологией экологического сознания, которая будет рассмотрена в отдельной главе, мы не будем подробно останавливаться на его описании.

Тем не менее здесь можно выделить три круга проблем: проблему охраны окружающей среды от загрязнения продуктами промышленных технологий в глобальном и региональном масштабах, проблему охраны заповедников и проблему поведения людей в городской и природной среде.

В.И. Данилов-Данильян подчеркивает, что при всех бесконечных изобретениях научно-технического прогресса (НТП) среди них нет ни одного, которое позволило бы регулировать окружающую среду на Земле: "Если проследить цепочку всех последовательно предпринимаемых действий в любой технологии, то природоохранный эффект, который она дает, обязательно окажется меньше экологического ущерба, который она наносит. Отсюда вовсе не следует, что человеку на Земле вовсе нет места, что не нужно никакого

НТП и т.п. Для человека на Земле есть место, иначе бы он не возник в системе жизни. И НТП необходим человеку, но только надо знать пределы, в которых должно оставаться воздействие цивилизации на биосферу. ...Это проблема – она прежде всего этическая, психологическая, религиозная, образовательная, но только не техническая. Если по состоянию своего сознания человек останется на том же уровне, который характерен для него сейчас, если по управлению самим собой он сохранится в этом варварском состоянии, то сколько бы технических, экологосообразных и природозащитных средств ни изобреталось, можно не сомневаться в том, что вместе с ними будет изобретаться еще больше средств природоразрушительных. Более того, экологосообразные и природозащитные средства человек научится употреблять вопреки тем целям, ради которых они создавались, примеров тому в истории бесконечное количество. Поэтому главная работа – это не с техникой, не с изобретениями НТП, а над сознанием человека” (В.И. Данилов-Данильян, 2001, с. 11).

Изменение сознания человека в плане его отношения к природе, о чем говорил В.А. Данилов-Данильян, предполагает изменение господствующего ныне антропоцентрического типа экологического сознания на экоцентрический (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а).

Однако, как отмечает В.А. Ясвин (2001), это же антропоцентрическое сознание лежит в основе и тех трудностей, с которыми приходится сталкиваться в природоохранной деятельности на примере заповедников. Оказывается, деятельность государственных служб, отвечающих за сохранность заповедных зон, весьма часто протекает в контексте сопротивления населения. На наличие проблем во взаимопонимании с местными жителями указывают почти 90% директоров российских заповедников. Поэтому одним из важнейших средств по эколого-просветительской деятельности должно стать позитивное изменение отношения местного населения к природе и к природоохранной деятельности.

Разработанная этим же автором методика диагностики отношения населения к деятельности заповедников (т.е. особо охраняемых природных территорий – ООПТ) построена на оценке четырех видов отношения:

эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека, характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов и оценивается по шкале “*нравится – не нравится*”;

когнитивный компонент характеризует такие изменения в мотивации и направленности познавательной активности, которые выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об ООПТ: «При низком уровне сформированности когнитивного

компонента человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, “неравнодушным”, в чем и проявляется его отношение. При высоком уровне – человек сам стремится искать информацию об ООПТ, организует свою познавательную деятельность» (там же, с. 146–147);

практический компонент выражается в *готовности и стремлении к практической деятельности*, связанной с ООПТ. При этом мотив этой деятельности может иметь прагматический характер, т.е. получить от природы “полезный продукт” (бобровую шкуру, рога оленя, грибы, ягоды и т.д.), но может иметь непрагматический характер, когда, например, общение с природой является само по себе самоценным;

поступочный компонент выражается в *активности “личности*, направленной на изменение ее окружения в соответствии со своим отношением к ООПТ. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нем в наибольшей степени оно проявляется” (там же, с. 147).

Как видим, в рамках психологии охраны окружающей среды взаимодействие человека с природной средой тоже рассматривается на уровне разных сфер психики человека: эмоциональном, когнитивном, практическом (деятельностном) и поступочном.

Выводы

Рассмотренные направления эколого-психологических исследований психологии окружающей среды отличаются друг от друга не только методами, но и предметом исследования. В одних случаях в качестве такового выступают психические процессы (например, восприятие), психические состояния (например, критические), экологическое сознание и поведение человека, в других случаях – психогенные свойства окружающей (жизненной) среды: пространственной, образовательной, информационной и т.д.

Тем не менее, общим для этих направлений является то, что в качестве исходного основания для определения объекта и предмета эколого-психологического исследования выступает системное отношение “человек – окружающая (природная, социальная) среда”.

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

- предметно-содержательный принцип, обуславливающий описание разных видов окружающей среды, свойства которой изначально заданы и известны: природная среда (физико-химическая и биологическая), пространственная (естественная и антропогенная), социальная среда (семейная, образовательная, информационная, эт-

нокультурная), жизненная среда и т.п. (Г.А. Ковалев, 1993; В.И. Панов, 2001; М. Черноушек, 1989; В.А. Ясвин, 1997, 1999, 2000 и др.);

- экологический принцип, когда окружающая среда рассматривается именно как среда обитания, предоставляющая возможность (или препятствующая) удовлетворения жизненных потребностей человека. В этом случае исходным для описания видов окружающей среды является вычленение и описание его биологических, социальных, духовных и иных потребностей (С.Д. Дерябо, 1999; Г.А. Ковалев, 1993; В.И. Панов, 2001; В.А. Ясвин, 1997, 2000);

- деятельностный принцип, согласно которому окружающая среда предстает как пространство возможностей для овладения различными видами деятельности и их реализации: игровой, учебной, спортивной, производственной, художественной и т.п. (В.И. Панов, 2001; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002);

- функциональный принцип, когда разные виды окружающей среды рассматриваются исходя из той функциональной роли, которую она играет в качестве компонента системы “человек – окружающая среда”:

- как фактор, оказывающий воздействие на человека,
- как условие, обеспечивающее возможность удовлетворения какой-либо потребности человека или выполнения им какой-либо деятельности,
- как средство субъективного самовыражения (опредмечивания) в “материале” свойств данной окружающей среды, например, персонализации и идентификации,
- как объект восприятия, проектирования, охраны, преобразования и т.п. (В.И. Панов, 2001).

В заключение общей характеристики психологии окружающей среды (за исключением психологии образовательной среды, о которой пойдет речь ниже) необходимо обратить внимание на три существенных различия между психологической экологией и психологией окружающей среды.

1. В психологической экологии воздействующие экологические факторы рассматриваются как отдельные переменные, подобно тому как это делается в классической психофизике. В то время как в психологии окружающей среды влияние средовых факторов рассматривается как системное, по возможности с учетом всех факторов. Например, таких пространственных факторов как скученность людей, замкнутость помещения и т.п., которые в психологической экологии не рассматриваются.

2. Средовые факторы воздействия в психологической экологии имеют непсихологическую природу, в то время как в психологии окружающей среды, точнее в той ее части, которую мы обозначили как психологию средовых влияний, они имеют психологически обусловленный характер. Такие средовые факторы, как “агрессивность” телефильма, “забавность” рекламы или “психологическая напря-

женность” учебной ситуации представляют собой субъектное, точнее квазисубъектное, но никак не объектное свойство данного средового воздействия. Его субъектность порождается теми людьми, которые как субъекты используют объектные свойства данной среды (например, телеэкран) в качестве средства, позволяющего воздействовать на других людей для достижения своих творческих, рекламных, обучающих или иных целей. Но поскольку указанная субъектность выражается не в непосредственных действиях порождающего ее субъекта (например, того же телережиссера), а опосредованно – через объектные (вещные) свойства телеэкрана (телевидения), то в данном случае имеет смысл говорить о квазисубъектности средового воздействия.

3. Психология окружающей среды изучает научные и практические аспекты (исследование, проектирование, экспертиза, реабилитация) влияния на психику человека таких факторов окружающей среды (природной, антропогенной, пространственной, социальной, образовательной, информационной и иной), которые имеют психологически атрибутивный характер. Это означает, что, в отличие от психологической экологии, здесь речь идет о воздействии на психику человека (его познавательные процессы и эмоциональные переживания, черты личности и особенности поведения) таких свойств окружающей среды, которые имеют характер опредмеченных психологических атрибуций и в этом смысле могут рассматриваться как имеющие психологическую или квазипсихологическую природу. Например, агрессивность информационной (телевизионной) среды и т.п.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

3.1. Теория среды Л.С. Выготского и ее критика А.Н. Леонтьевым

В последние годы термин “образовательная среда” в литературе по проблемам образования начинает встречаться столь же часто, как и обучение, развитие, воспитание, инновации в образовании и т.п.

Однако это не означает, что понятие “образовательная среда” появилось только в последние десятилетия. Как яркий представитель педологического подхода к детскому развитию, Л.С. Выготский тоже указывал на важнейшую роль окружающей социальной среды и ее влияния на обучение и развитие школьника: “...социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм” (Л.С. Выготский, 1984, с. 265). Согласно известному положению разрабатываемого этим автором подхода к психическому развитию, именно в социальной, в данном случае образовательной, среде ребенок встречается с первичной (социальной) формой высших психических функций, которые затем интериоризируются человеком в совместной деятельности.

В этом отношении весьма примечательна дискуссионная статья А.Н. Леонтьева (1998), в которой он представил свой критический анализ учения Л.С. Выготского о среде¹. Прочитав ее (заодно дадим читателю возможность почувствовать дискуссионный дух того времени): «В постановлении ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г. дается совершенно четкая характеристика всяких вообще педологических взглядов на среду. В их основе лежит теория *фаталистической обусловленности*. Ее сущность заключается в том, что развитие понимается как процесс, непосредственно определяемый, с одной стороны, врожденными свойствами ребенка (его “способностями”, “одареннос-

¹ К сожалению, год написания этой статьи остался неизвестным. Ее текст был обнаружен И.В. Равич-Щербо в архиве и был впервые опубликован с разрешения Д.А. Леонтьева в коллективной монографии “Экопсихологические аспекты развития индивидуальности” (1997). Однако цитировать эту статью я буду по второй, более известной публикации в ж. “Психологическая наука и образование” (1998, № 1).

тью»), а с другой стороны, той средой, в которой оно совершается» (А.Н. Леонтьев, 1998, с. 5).

“И ребенок, и среда действительно выступали перед педологическими исследователями, но они выступали лишь как внешне противостоящие друг другу абстрактные вещи. В каких связях и отношениях изучался педологией каждый данный предмет, входящий в состав среды?” (там же, с. 8).

“Как мы видели, теория среды развиваемая Л.С. Выготским, неизбежно приводит его к утрате единства конкретной личности ребенка; мы видели, с другой стороны, что Л.С. Выготский настойчиво пытается сохранить это единство. Именно для этого он и вводит понятие переживания, которое, согласно первоначальному его определению, не совпадает с понятием значения как единица сознания, но служит для обозначения конкретного отношения, устанавливающегося между субъектом, взятым во всей его телесности, и средой” (там же, с. 16).

“...Влияние внешней ситуации, как и вообще влияние среды, определяется всякий раз не самой средой и не субъектом, взятым в их абстрактном, внешнем отношении друг к другу, *но и не переживанием* субъекта, а именно содержанием его деятельности. В деятельности, а не в переживании осуществляется, следовательно, действительное единство субъекта и его действительности, личности и среды” (там же, с. 20).

Как видно из приведенных рассуждений, А.Н. Леонтьев, с одной стороны, отдает должное попыткам Л.С. Выготского преодолеть с помощью понятия “переживание” позитивизм педологического подхода к среде (средовым факторам) в той ее части, где развитие ребенка рассматривается сквозь призму взаимодействия двух факторов: наследственности и среды. С другой стороны, в отличие от Л.С. Выготского, ведущее значение во взаимодействии ребенка со средой он отдает “деятельности”, по отношению к которой “переживание” является вторичным. Тем самым он производит методологическую инверсию подхода Выготского к среде, образно выражаясь, “выворачивая его наизнанку”.

При этом обнаруживается принципиальное различие в методологических позициях этих корифеев отечественной психологии. Оно определяется прежде всего выбором в качестве исходной предпосылки отношения “индивид – среда”, как это делает Выготский, или понятия “деятельность”, как это делает Леонтьев.

Леонтьев совершенно четко заявляет, что: «Данный предмет *как среда* существует только по отношению к определенному субъекту. Но что представляет собой само это отношение? Оно не существует, разумеется, как “чистое”, только логическое отношение; оно есть нечто иное, как содержание конкретной деятельности субъекта. Данный предмет и становится средой, лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой дейст-

вительности; рассматривая же его в каких-нибудь других его связях и отношениях, мы ничего не можем узнать о том, что он есть как среда. Так, например, данные температурные условия существуют в значении среды, положительно или отрицательно, только по отношению к определенному организму» (там же, с. 8).

Во-первых, Леонтьев показывает, что, согласно педологическим представлениям, развитие ребенка рассматривается как непосредственная функция двух основных факторов: *врожденных свойств ребенка*, (его “способностей”, “одаренности”), с одной стороны, и той *среды*, в которой совершается это развитие, с другой стороны. Поэтому “анализ любого факта развития неизбежно приводит нас к идее о его прямой обусловленности либо врожденным моментом, либо средой, либо, наконец, *совокупным* действием обоих этих факторов” (там же, с. 5)².

Во-вторых, Леонтьев четко определяет, что теоретическая разработка проблемы среды предполагает ответ на следующие три основных вопроса: “1) общий вопрос о *роли* среды; 2) вопрос о своеобразии *человеческой* среды и 3) вопрос об *изменчивости и относительности* среды для ребенка” (там же, с. 6). Замечу, что эти вопросы не потеряли своей актуальности и в настоящее время.

Ответ на первый вопрос, по словам Леонтьева, был дан “Уже на первом всероссийском педологическом съезде 1927 г.”, где и были представлены обе господствующие точки зрения. Согласно одной из них, “окружающая среда является лишь фактором, *содействующим* процессу развертывания заложенных в ребенке свойств; среда вызывает к жизни или подавляет, упрочняет или тормозит созревание механизмов детского поведения” (там же). Иначе говоря, в качестве исходной предпосылки развития постулируются врожденные задатки способностей данного ребенка, которые могут получить или не получить своего развития в зависимости от условий окружающей среды. В этом смысле среда, очевидно, выступает в пассивной роли – как наличие или отсутствие условий, содействующих (или же препятствующих) развертыванию заложенных в ребенке свойств. А сам ребенок как носитель врожденных свойств занимает в этом случае активную позицию. Согласно другой, противоположной точке зрения, как отмечает далее Леонтьев, окружающая среда “*определяет* развитие; она активно строит деятельность ребенка, лишь используя при этом врожденный фонд его личности” (там же). Нетрудно заметить, что при таком подходе окружающая среда рассматривается в роли активно действующего фактора (по нашей логике, в роли квази-субъекта), который “активно строит деятельность ребенка”,

² Заметим, что среда в этом случае понимается как совокупность самых различных пространственно-предметных (от географических до жилищных) и социальных (от экономических до межличностных) свойств и отношений окружающего мира (см. там же).

используя его врожденные задатки. Сам же ребенок оказывается в пассивной, подчиненной окружающей среде позиции, т.е., согласно нашей логике, принимает на себя объектную роль.

И далее Леонтьев задает принципиальный, на мой взгляд, вопрос, который по сути предопределяет его методологическую позицию: “В каких связях и отношениях изучался педологией *каждый данный предмет, входящий в состав среды?*” (курсив мой. – В.П.). И тут же отвечает: “В лучшем случае, он изучался, – и это ясно видно из тех по сути скорее краеведческих требований, которые в этом смысле формулировались педологией – безотносительно к ребенку, т.е. как момент объективной общественной исторической действительности” (там же, с. 8). Как видим, главным для Леонтьева является вопрос, находятся ли “предметы, входящие в состав среды”, в каком-либо отношении к ребенку или они рассматриваются сами по себе, безотносительно к этому ребенку? Этот вопрос и ответ на него нужны Леонтьеву для того, чтобы затем сказать, что о “предметах, входящих в состав среды”, нельзя говорить безотносительно к ребенку, так как их значение для его развития определяется его отношением к ним, формирующимся в деятельности с этим предметом. Вспомним, что “Данный предмет и становится средой лишь вступая в действительность деятельности субъекта, как один из моментов этой действительности” (там же, с. 8).

В данном случае Леонтьев задает методологическое требование, только при выполнении которого предметы, окружающие человека, могут и должны рассматриваться как *окружающая среда*. А именно о предмете в пространственном окружении человека можно говорить *как о среде* только в том случае, если он (этот предмет) рассматривается в отношении к данному человеку как субъекту деятельности, содержанием (объектом) которой является этот предмет. Сам по себе этот предмет в качестве среды рассматриваться не может. Однако и для педологического подхода, в том числе и для Выготского, исходным является требование постулирования отношения “человек – среда” как действительно исходной методологической предпосылки рассуждений о развитии ребенка. В чем же отличие и есть ли оно? Отличие есть и существенное. Для Выготского виды деятельности входят в “состав” среды, и ребенок посредством речевого общения овладевает ими в совместной деятельности со взрослыми или с другими детьми как носителями деятельности данного вида. И в этом смысле указанное исходное отношение “человек – среда” является действительно первичным по отношению к представленной в данной среде деятельности того или иного вида, поскольку ребенок еще не овладел ею, ему это еще только предстоит сделать. Соответственно, деятельность (различные виды деятельности) в педологических рассуждениях о взаимодействии человека и среды выступает вторичной по отношению к среде, компонентом которой она (эта деятельность) является.

Для Леонтьева же соотношение “деятельности” и “среды” как исходных понятий для педологических рассуждений о взаимодействии в системе “индивид – среда” имеет противоположный смысл. Согласно его позиции, исходной предпосылкой для любых рассуждений об окружающей среде как одном из базовых понятий педологического подхода должно являться предварительное постулирование деятельности (“действительности деятельности”, по его словам), содержание которой формирует отношение к данному предмету и субъектом которой является данный индивид. Следовательно, отношение “индивид – среда” оказывается в логическом плане вторичным относительно деятельности, выполняемой данным индивидом. Более того, это отношение обретает иной смысл, чем оно имеет в педологии, и в том числе в работах Выготского, а именно “индивид как определенность субъекта деятельности – среда как определенность предмета этой деятельности”. Но такая определенность, заданность “предмета как среды” делает понятие среды излишним. Чтобы показать это, еще раз процитируем выделенный выше вопрос Леонтьева: “В каких связях и отношениях изучался педологией *каждый данный предмет, входящий в состав среды?*?”. Именно в подчеркнутых словах кроется ключ, открывающий противоречие в его рассуждениях о “предмете”, “среде” и “деятельности”.

Ведь скрытый смысл этой фразы означает, что среда состоит из данных предметов, т.е. представляет собой совокупность *отдельных*, перцептивно и функционально выделенных предметов той или иной деятельности. Это действительно так, но только при допущении, что эти предметы, входящие в состав среды, *уже кем-то перцептивно выделены* (восприняты) именно как предметы и *вербально-понятийно обозначены* как предметы. Однако таковыми они становятся, как совершенно справедливо говорит Леонтьев, лишь в деятельности и посредством деятельности. В чем же противоречие, о котором сказано выше? Противоречие в том, что, с одной стороны, согласно Леонтьеву, среда состоит из данных предметов (“каждый данный предмет, входящий в состав среды”), а, с другой стороны, нельзя рассматривать предмет в качестве среды безотносительно к “действительности деятельности” и индивиду как ее субъекту³. Но “действительность деятельности” ограничивает неопределенное многообразие свойств и отношений окружающей среды до функциональной заданности, определенности “данного предмета”. Тем самым понятие “среда” лишается смысла, поскольку данность отдельного предмета не может соответствовать понятию среды как много-

³ Однако на это можно возразить, что нельзя также рассматривать предмет, входящий в состав среды, и *безотносительно к другим предметам*, входящим в состав этой же среды, ибо прежде чем стать “объектом” деятельности данного субъекта этот предмет должен быть функционально и перцептивно выделен из среды как отдельность (см.: В.А. Барбанщиков, 2000, 2001).

образию свойств и отношений окружающего мира, которое структурируется каждым индивидом по-разному, в зависимости от его индивидуально-типологических особенностей, потребностей, функциональных и целевых установок.

Если следовать вышеприведенным рассуждениям Леонтьева, то “предмет как среда” с определенностью его свойств, которые заданы деятельностным отношением субъекта деятельности, может логически рассматриваться только как “объект” деятельности данного субъекта. Но тогда понятие среды оказывается лишним, так как среда не может состоять из данности одного отдельного предмета.

Леонтьев прав, отмечая метафизический характер вышеприведенных рассуждений Выготского о среде, ибо содержание *среды* Выготский действительно рассматривает абстрактно, безотносительно к индивидам, взаимодействующим с этой средой. Но, с другой стороны, задавая свойства среды видом деятельности, субъектом которой является взаимодействующий с ней индивид, Леонтьев ограничивает развитие этого индивида “прокрустовым ложем” целеполагания и предметного содержания именно этой, данной деятельности. Однако развитие человека не может ограничиваться рамками деятельности только одного вида, оно должно быть полифункционально, и, следовательно, должны рассматриваться и такие условия, которые обеспечивают освоение им разных видов деятельностей и посредством этого – развития разных сфер психики и полифункциональных способностей как составляющих целостное сознание ребенка.

3.2. Образовательная среда как часть социокультурной среды

История показывает, что интерес к понятию “среда” как одного из ведущих факторов обучения и развития детей растаял после печально известного “Постановления ЦК ВКП(б) о педологических извращениях в системе Наркомпросов от 4.06.36 г.”.

Новая волна интереса к образовательной среде как фактору, условию обучения и развития детей и, естественно, как понятию педагогической и психологической науки и практики возникла в 90-е годы прошлого столетия в так называемый перестроечный период развития нашей страны и соответствующего реформирования российского образования.

Мощный прорыв в проблеме образовательной среды обеспечен, на мой взгляд, прежде всего работами В.В. Рубцова с сотрудниками (Коммуникативно-ориентированные образовательные среды, 1996; В.В. Рубцов, 1987, 1996, 1997) по психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды, в которых были представлены различные модели организации совместной деятельности детей и взрослых в коммуникативно-ориентированных учеб-

ных средах с использованием компьютерных средств, а также работой сотрудников ЦКФЛ РАО под руководством В.П. Лебедевой, В.А. Орлова и В.И. Панова. Так, в работе В.А. Ясвина “Образовательная среда: моделирование и проектирование” (1997) впервые были приведены в определенную систему педагогические представления о школьной (воспитательной) среде, психологические и эколого-психологические представления об образовательной среде, что позволило дать определение именно понятию “образовательная среда”, определить ее структуру и, соответственно, параметры ее проектирования, моделирования и экспертизы. Особое место в ряду этих работ занимает подход к пониманию образовательной среды, предложенный В.И. Слободчиковым (2000). Более подробно разные модели образовательной среды будут рассмотрены ниже в главе, посвященной моделям образовательной среды.

Тем не менее, несмотря на значительное количество психологических и педагогических исследований, которые посвящены проблемам образовательной среды в школе, единой позиции в определении понятия “образовательная среда” и ее структуры, в понимании функций образовательной среды, методов ее проектирования и экспертизы и других аспектов этой проблемы до сих пор не сложилось (И.А. Баева, 2002; Е.А. Климов, 2001; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002; В.И. Панов, 2000; В.А. Ясвин, 1997, 2000; 2-я и 3-я Российские конференции по экологической психологии..., 2003 и др.). В качестве одной из причин такого положения называют относительно недавнее выделение образовательной среды в качестве объекта педагогических и психологических исследований (Результаты пилотажного исследования оценки образовательных микросред, 1999). Это верно, но более вероятной причиной все-таки является различие в методологических предпосылках и эмпирических основаниях, которые используются разными авторами для теоретических и практических исследований проблемы образовательной среды.

Обычно, используя понятие “образовательная среда”, педагоги и психологи хотят подчеркнуть, что обучение, воспитание, развитие и социализация ребенка происходят не только под воздействием обучающих и воспитательных действий педагога и не только в зависимости от индивидуально-психологических особенностей данного ребенка. Эффективность указанных действий, как и собственно обучение и развитие ребенка, всегда происходят в определенных пространственно-предметных, межличностных, социокультурных условиях, которые могут и способствовать и затруднять обучение и развитие ребенка под влиянием педагогических воздействий. Учебно-воспитательный процесс всегда происходит в определенном социальном и пространственно-предметном окружении, качество которого несомненно оказывает влияние на развитие и становление участников этого процесса и на эффективность этого процесса в целом.

В настоящее время в соответствии с ориентирами развития российского образования, обозначенными в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., должно произойти смещение акцента с парадигмы традиционного обучения на образовательные парадигмы, которые должны быть ориентированы:

во-первых, *на конструирование способов получения новых знаний*, т.е. тех знаний, которых нет в субъективном опыте обучающегося, но которые необходимы ему для решения поставленной перед ним задачи и/или преодоления вставшей перед ним проблемной ситуации, причем не только учебной, но и социальной. Поэтому в последние десятилетия в России (как, впрочем, и в других развитых странах) происходит переход от традиционных технологий обучения репродуктивного типа *к образовательным технологиям развивающего типа*, для которых характерно использование предметных знаний и умений в качестве средства развития познавательных и социальных способностей обучающихся посредством *актуализации творческого потенциала педагога и обучающегося*;

во-вторых, *на формирование способностей* не только познавательных, но и коммуникативных, с одной стороны, а с другой – *на развитие в ходе обучения* не только интеллектуальной, но и *других сфер сознания* обучающегося: эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же, телесной (соматопсихической), выражающей состояние здоровья обучающегося. Поэтому во всем мире, и в России в том числе, наблюдается акцентированное внимание к личностно-ориентированным технологиям обучения и воспитания подрастающего поколения, а также к тенденции перехода от развивающего обучения *к развивающему образованию*;

в-третьих, на развитие потребности в *непрерывном образовании и самообразовании*, основу которых составляют *экономные образовательные технологии*, “сквозные” для разных ступеней и этапов обучения и потому экономящие время и силы обучающихся на освоение учебных предметов. Принципиально важно, что экономия в данном случае должна осуществляться не за счет сокращения объема знаний и умений, а за счет применения образовательных технологий развивающего типа и указанных “сквозных” учебных программ;

в-четвертых, *на развитие рефлексивной сферы сознания и мышления* обучающихся, без развития которой невозможно *профессиональное, личностное и социальное самоопределение* обучающегося в условиях изменяющегося общества и сосуществования в нем различных социальных общностей людей. Поэтому особое значение приобретают коммуникативно-развивающие технологии, построенные на *совместно-распределенных формах учебной и проектно-исследовательской деятельности*;

Учитывая глобальный (планетарный) масштаб и темпы развития современных производственных и информационных технологий, сохранение экологического равновесия на Планете (концепция

устойчивого развития) и, соответственно, сохранение жизни и человечества на Земле XXI века становится невозможным без изменения экономической парадигмы развития человечества на *экологическую* (Хесле, 1984). Соответственно, приоритет в образовательных технологиях XXI века должен перейти к тем развивающим и лично-отно-ориентированным технологиям, которые обеспечивают *формирование эколого-ориентированного сознания человека будущего*, т.е. формирование у обучающихся способности *быть субъектом экологического развития* системы “человек – планета”.

Вышеперечисленные позиции означают, что *объектом развития обучающегося* должны быть не только знания и умения по отдельному учебному предмету и даже не способности по конструированию способов их получения, а *сознание обучающегося в целом*, включая все его сферы: познавательную (интеллектуальную), личностную, эмоционально-волевую, телесную и духовно-нравственную. Это означает, что приоритет должен перейти к образовательным технологиям, создающим условия и возможность (образовательную среду) включения обучающегося в разнообразные виды деятельности: от игровой и учебной до коммуникативной и проектно-исследовательской, от репродуктивно-исполнительской до творческой; поскольку освоение разных видов деятельности является необходимым условием для развития *полифункциональности и толерантности сознания* обучающегося и педагога.

Реализация вышеперечисленных требований к развитию образования на пороге XXI века, т.е. “опережающего образования”, возможна только при условии использования *психологических особенностей, закономерностей и принципов развития* обучающегося (т.е. развития познавательной, личностной и других сфер его сознания) в качестве исходного основания для проектирования и создания *образовательных систем и технологий* (единства целей, содержания, методов и условий обучения), включая *образовательную среду* как условие их практического воплощения.

3.3. Основные модели образовательной среды

3.3.1. Эколого-личностная модель образовательной среды

Одним из наиболее разработанных является подход к понятию “образовательная среда”, представленный в работах В.А. Ясвина (1997, 2000). В методологическом отношении он опирается на экологический подход к восприятию Дж. Гибсона, в основе которого, как отмечалось, лежит понимание окружающей среды как среды обитания, т.е. совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида (человека или представителя какого-либо биологического вида) (Дж. Гибсон, 1988). Ключевым в этом опреде-

лении является понятие “возможность”, с помощью которого Дж. Гибсон связывает, с одной стороны, потребности индивида, а с другой – физические (пространственные и иные) свойства и отношения окружающего мира как находящиеся во взаимодополнительном соотношении.

Исходя из этого и основываясь на достаточно подробном анализе различного понимания образовательной среды в педагогической и психологической литературе, В.А. Ясвин дает определение, согласно которому понятием “образовательная среда (или среда образования)” следует обозначать “систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении” (Ясвин, 1997, с. 11–12; 2001, с. 14).

В качестве другой методологической предпосылки своего подхода к образовательной среде В.А. Ясвин использует педагогические представления о личности учащегося и о влиянии на нее школьной среды, почерпнутые из трудов таких известных педагогов, как Я. Корчак, П.Ф. Лесгафт, Я.А. Каменский, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталотци и др.

Опираясь на выделенные Я. Корчаком типы “воспитывающей среды” и подкрепив их “школьными типами” личности ребенка по П.Ф. Лесгафту, В.А. Ясвин (1997, 2000) предложил рассматривать в качестве базовых четыре типа образовательной среды:

“*догматическая образовательная среда*”, способствующая развитию *пассивности* и *зависимости* ребенка (“догматическая воспитывающая среда” по Я. Корчаку);

“*карьерная образовательная среда*”, способствующая развитию *активности*, но и *зависимости* ребенка;

“*безмятежная образовательная среда*”, способствующая *свободному* развитию, но и обуславливающая формирование *пассивности* ребенка;

наконец, “*творческая образовательная среда*”, способствующая *свободному* развитию *активного* ребенка.

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования, В.А. Ясвин (1997, 2000) следует своему определению, согласно которому, чтобы обладать развивающим эффектом, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития всех субъектов образовательного процесса (т.е. и учащихся, и педагогов). Этот комплекс включает три структурных компонента образовательной среды как совокупности условий и факторов, которые подлежат проектированию, моделированию и экспертизе:

– пространственно-предметный компонент (помещения для занятий и вспомогательных служб, здание в целом, прилегающая территория и т.п.), который должен обеспечивать разнородность пространственных условий (гетерогенность и сложность), связность их

функциональных зон, гибкость (возможность оперативного изменения), управляемость, символическую функцию, индивидуализированность и аутентичность (сообразность жизненным проявлениям);

– социальный компонент, который должен обеспечивать взаимопонимание и удовлетворенность всех субъектов (педагогов, учащихся, родителей, представителей администрации и др.) межличностными взаимоотношениями, включая ролевые функции и уважение друг к другу, преобладающее позитивное настроение всех субъектов, их сплоченность и сознательность, авторитетность;

– психодидактический компонент, т.е. содержание и методы обучения, обусловленные психологическими целями построения образовательного процесса и обеспечивающий соответствие целей обучения, его содержания и методов психологическим, физиологическим и возрастным особенностям развития детей.

Таким образом, разработанная В.А. Ясвиным модель образовательной среды построена посредством переноса на образовательное пространство школы той логики изучения восприятия природной среды и отношения к ней, которые были разработаны в психологии экологического сознания и в педагогике воспитания личности. Поэтому, с одной стороны, исходным является понятие об окружающей среде как среде обитания, обеспечивающей возможность удовлетворения жизненных потребностей живого организма, в данном случае человека. Ключевыми понятиями выступают: возможность, потребность, взаимодополнительность, личность обучающегося. В качестве другого исходного основания построения экологической модели образовательной среды стали представления об образовательной среде в школьном обучении крупнейших педагогов (Я. Корчак, А. Макаренко и др.) и об особенностях личности школьника, которые формируются под влиянием тех или иных условий школьного обучения.

Существенно, что вслед за Дж. Гибсоном В.А. Ясвин строит свое понимание образовательной среды на взаимодополнении двух данностей – данности мотивов и потребностей индивида и заданности определенных свойств (качеств) внешнего мира, предоставляющих (или, напротив, ограничивающих) возможности для его обучения и развития, причем это взаимодополнение складывается во взаимодействии (жизнедеятельности) индивида с внешним миром.

3.3.2. Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды

Необходимым условием развития учащихся и тем самым необходимой предпосылкой развивающего обучения, как было показано еще Л.С. Выготским и его последователями, является сотрудничество (Выготский, 1982; Давыдов, 1986, 1996 и др.). И потому в случае развивающего обучения предметом педагогической деятельности

является, прежде всего, создание общности педагога и учащихся, учащихся и учащихся, т.е. социальной среды коммуникативного взаимодействия. Причем, эта деятельность оказывается полифункциональной и весьма нетривиальной. С одной стороны, педагог должен решать задачу развития личности учащегося, а с другой – решать традиционную задачу получения учащимися необходимых знаний, умений, навыков и осуществлять контроль за эффективностью их усвоения. Но это уже не те знания, умения и навыки, которые составляют предмет традиционного обучения, а знания, умения и навыки, опосредованные коммуникативным взаимодействием с педагогом (или с учащимися), встроенные в формы взаимоотношений педагога и учащегося (В.В. Рубцов, 1996, 2001).

“С этой точки зрения система В.С. Библера, например, – полагает В.В. Рубцов, – имеет положительное значение, поскольку знание построено как диалог между взрослым и ребенком, потом как историко-культурный диалог. Причем в обоих случаях взрослый должен быть участником этого процесса. И это – уже другой взрослый. Это – уже не учитель. Это – учитель, который стал соучастником действия, но дальше он – уже не участник и не тот, кто принес образец. Он становится тем, кто оценивает этот образец” (Рубцов, 2000, с. 170).

Но для этого нужно уметь “строить, развивать и разворачивать человеческие общности. Мы говорим и пребываем в человеческой среде, но для человека среда – это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимопонимании и коммуникации и других процессах. Это означает, что общность, а я говорю сейчас об общности, которая относится к *образованию* человека, – пишет В.В. Рубцов, – является тем специфическим предметом, который позволяет рассматривать, что происходит с человеком в отношении его развития, присвоения норм и образцов, а также и с реализацией этих норм. Последнее можно сформулировать как проблему и говорить о том, что общность существует как особая Среда, которая является специфической организацией, обеспечивающей развитие и функционирование человека, а фактически, передачу каких-то норм жизнедеятельности от взрослого к ребенку” (там же, с. 170–171). “Специальным предметом исследования таких общностей должны стать процессы коммуникации, взаимопонимания, рефлексии и организации этих процессов. Эти процессы и должны обеспечивать передачу образцов внутри развивающихся общностей. Основой исследования этих процессов является культурно-историческая психология, теория деятельности, ибо, когда мы говорим о том, что ребенок развивается в системе определенных деятельностей, то полагаем, что эта деятельность разделена между взрослым и ребенком” (там же, с. 171). Но для развития личности учащегося недостаточно ограничиваться созданием общностей и соответствующих видов деятельно-

стей только учебной направленности. Развитие личности ребенка требует его участия в различных видах деятельности и, соответственно, создания различных видов общностей. Поэтому, чтобы быть развивающим, образование должно быть многофункциональным. Это означает, что проблема образовательной среды является проблемой междисциплинарной, требующей объединенных и скоординированных усилий педагогов, воспитателей, психологов, физиологов, управленцев и других профессионалов.

Такой подход к пониманию образовательной среды по-иному высвечивает предмет и смысл образования. Во-первых, оно становится развивающим, когда знания, умения, навыки по учебным предметам передаются педагогом не сами по себе, а встроенными в форму сотрудничества, составляющего основу данной общности. Во-вторых, образование приобретает смысл развивающихся общностей учащегося и педагога, и самих учащихся, причем в зависимости от возраста учащихся эти общности должны создавать условия для решения различных задач возрастного развития учащихся.

Таким образом, согласно позиции этого автора: “развитие ребенка происходит в процессе освоения им многомерного и разностороннего инструментария, присущего различным формам сознания и деятельности. Это обстоятельство позволяет рассматривать образовательное пространство школы как пространство возможностей для освоения социальных норм как норм культурно-исторических” (В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002, с. 27–28). Соответственно этому и используя структуру образовательной среды “по Ясвину”, В.В. Рубцов и его соавторы предлагают строить проектирование образовательных технологий исходя из следующих компонентов образовательной среды:

«пространственно-предметного (архитектурные особенности зданий, оборудование, особая атрибутика);

социального (особая, присущая данному типу культуры “форма детско-взрослой общности”);

психодидактического (соответствующее содержание образовательного процесса, осваиваемые ребенком способы действий)» (там же, с. 28).

В то же время, рассматривая школьную образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В.В. Рубцов (2000) определяет ее как “более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки учителей, характеризующие цели, задачи, методы, средства и формы образовательного процесса в данной школе” (В.В. Рубцов, 2000, с. 177). В соответствии с этим определением его сотрудники Н.И. Поливанова и И.В. Ермакова выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: “внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психоло-

гическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д.” (Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова, 2000, с. 205). Таким образом, образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как такая форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между учащимися и педагогом и между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, знания, умения и навыки учебной и коммуникативной деятельности. Исходным основанием такого подхода к образовательной среде является понимание того, что необходимым условием развития ребенка является его участие в совместной деятельности, разделенной со взрослым и/или с другими субъектами образовательного процесса (Рубцов, 1996). Наиболее эффективной для психического развития учащихся является такая образовательная среда, которая построена на неразрывной связи целей и задач образования и самой технологии обучения, а также задач возрастного развития учащихся. Причем одна из причин возникновения проблем с развитием детей заключается в том, что учебную работу обычно начинают с уровня реализации технологии обучения, а не с организации реализующей эту технологию образовательной среды.

3.3.3. Антрополого-психологическая модель образовательной среды

Иной подход к пониманию образовательной среды предлагает В.И. Слободчиков (2000). В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как естественный, спонтанный процесс (“по сущности природы”), и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной “деятельности развивания” (“по сущности социума”), и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека “становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, и только то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых (и в этом смысле сущностным) является саморазвитие” (там же, с. 173).

В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия “среда”:

1) “как совокупность условий, обстоятельств, окружающую индивида обстановку, и соответственно – границу, определяемую масштабом *защиты* от среды и *ее утилизации* (способностью к ассимиляции и аккомодации)”

2) как среда, понимаемая через “другой ряд представлений, где *среда* – есть *средина* = *сердцевина*, *связь* = *средостение*, *средство* = *посредничество*” (Слободчиков, 2000, с. 175).

Однако “среда в первом смысле – для образования вообще *не есть*, она не существует для него как нечто налично-существующее и натурально данное заранее” (там же). Далее следует разъяснение, что “образовательная среда не есть нечто однозначно и наперед заданное, среда начинается там, где происходит *встреча* (сретенье) образующего и образуемого, где они совместно начинают ее проектировать и строить – как предмет, и как ресурс своей совместной деятельности; и где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения” (там же).

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать: *ее насыщенность* (т.е. ресурсный потенциал) и *структурированность* (т.е. способ ее организации).

При этом в зависимости от типа связей и отношений, структурирующих данную образовательную среду, он выделяет три разных принципа ее организации:

- *единообразие*, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом – властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму;

- *разнообразие*, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы, вследствие чего начинается атомизация образовательных систем и разрушение единого образовательного пространства; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму;

- *вариативность* (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму.

Существенно отметить, что в контексте своего подхода В.И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как: “место образования” и “образовательное пространство”.

Понятие “место образования”, обозначающее место, где собственно осуществляется образование, связано, по мнению этого автора, с *административно-нормативной* точкой зрения. Так, класс, школа, школьный и учебный округа суть образовательные места, которые имеют определенные, заданные нормативно размеры, границы.

Понятие “образовательное пространство” В.И. Слободчиков определяет, прежде всего, с *профессионально-деятельностной* точки зрения. А именно он полагает, что образовательное пространство задается в общем случае совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, т.е. оно производно от них, но к ним не сводится. Его границы могут расширяться и сужаться, так как они задаются масштабом профессиональной деятельности педагогов, масштабом вовлечения социокультурного окружения в самую образовательную деятельность. Эта деятельность, свернутая до размерности отдельного учреждения (одной программы, одной предметности), превращает образовательное пространство в набор атомизированных мест образования, тем самым уничтожая единство и непрерывность этого образовательного пространства.

К определению понятия образовательной среды В.И. Слободчиков подходит опять же с *профессионально-деятельностной* (но уже *управленческой*) позиции. При этом он исходит из того, что специфическим свойством образовательной среды является насыщенность ее образовательными ресурсами. Следовательно, “по определению” формирование, обогащение и распределение этого ресурса есть, в первую очередь, предмет организационно-управленческой деятельности.

Таким образом, создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, т.е. в собственно образовательную среду.

Нетрудно заметить, что образовательная среда “по Слободчикову” представляет собой не “данность совокупности влияний и условий”, как это мы наблюдали в подходе В.А. Ясвина и С.Д. Дерябо, а динамическое образование, являющееся системным продуктом взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося.

3.3.4. Психодидактическая модель образовательной среды

Близким к указанным подходам к пониманию образовательной среды является психодидактический подход (В.В. Давыдов, 1996; В.П. Лебедева, 2000; В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, 1996; В.И. Панов, 1997г, 1998, 2000б, 2004) в рамках парадигмы развиваю-

щего образования для обучения и развития детей с признаками одаренности. Согласно этому подходу, под образовательной средой понимается система (или совокупность) влияний и условий, которые создают возможность для раскрытия как еще не проявившихся способностей учащихся и педагогов, так и для развития уже проявившихся у них способностей, в соответствии с присущими каждому из них природными задатками, интересами и склонностями, с одной стороны, образовательными целями данного учреждения – с другой.

Вслед за другими исследователями (Т.Г. Ивошиной, Г.А. Ковалевым, В.В. Рубцовым, В.А. Ясвиным) структура образовательной среды в данном случае рассматривается состоящей из пространственно-предметного, социального и психодидактического (технологического) компонента. Однако, в отличие от других моделей образовательной среды, в социальном компоненте особый акцент ставится на типах коммуникативного взаимодействия между субъектами образовательной среды и, в первую очередь, учащихся между собой, с педагогами и родителями. При этом подчеркивается различие между понятиями: педагогическое воздействие (субъект-объектный тип взаимодействия), педагогическое взаимодействие (субъект-субъектный и совместно-субъектный типы взаимодействия) и педагогическое содействие (субъект-порождающий тип взаимодействия (В.И. Панов, 2001).

В функциональном отношении образовательная среда в соответствии с психодидактическими и экопсихологическими принципами должна быть направлена на создание условий, обеспечивающих возможность:

- социализации учащихся в соответствии с возрастными этапами развития (проживания Детства), индивидуальными потребностями и в соответствии с социально-экономическими и культурологическими ценностями жизни в человеческом обществе;
- развития у учащихся субъектных качеств, т.е. способности быть субъектом осваиваемых видов деятельности и субъектом своего физического, познавательного и личностного развития;
- включения учащихся в различные виды совместной деятельности между собой и со взрослыми (игровой, учебной, коммуникативной, художественной, спортивной, допрофессиональной и др.) как необходимого условия удовлетворения природной и социальной потребности в развитии природных задатков и способностей;
- развития актуального уровня способностей учащихся и актуализации зоны их ближайшего развития (по Л.С. Выготскому);
- проявления творческой природы развития психики в форме индивидуальности психических процессов, психических состояний, сознания и поведения учащихся, представляющих содержательную сторону развития всех сфер психики, т.е. не только познавательной (интеллектуальной), но и других сфер, составляющих структуру сознания: телесной (соматопсихической), эмоциональной, личностной

и духовно-нравственной, включая способность к произвольной регуляции своих действий и состояний;

- природосообразности (экологичности) образовательных технологий и их практической реализации в смысле их соответствия природным, физиологическим и психологическим, а также социальным особенностям и закономерностям возрастного развития учащихся. Соответственно этому образовательная технология и образовательная среда в целом должны создавать на каждой ступени обучения условия, соответствующие их возрастным и индивидуально-психологическим особенностям развития.

Остановимся на последнем более подробно.

Во-первых, согласно психологии развития, формирование психических функций, способностей, личностных качеств и жизненных ценностей человека (особенно в детском возрасте) происходит в деятельности, т.е. посредством включения обучающегося в соответствующие виды деятельности (В.В. Давыдов, 1996; К.Н. Поливанова, 2000; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002; Д.И. Фельдштейн, 1997; Д.Б. Эльконин, 1989). При этом следует иметь в виду, что каждому возрастному этапу детского развития соответствуют разные типы ведущей деятельности как условие и средство формирования психических новообразований, соответствующих данному возрасту. В самом общем, схематичном виде речь идет о том, что:

- для детей 3–6 лет ведущим типом деятельности выступает игровая (в основном, ролевая) деятельность, в ходе и посредством которой у ребенка происходит формирование психологических структур, позволяющих ему осознанно (произвольно) принимать и выполнять те или иные социальные роли, в первую очередь роль ученика;

- для младшего школьного возраста (6–10 лет) ведущим типом деятельности является освоение учебной деятельности как необходимого условия и средства формирования психологических структур, обеспечивающих произвольность действий учащегося при выполнении учебных заданий;

- для подросткового возраста (10–15 лет) ведущим типом деятельности выступает социально-коммуникативная (общение, совместная предметная деятельность и т.п.) как условие и средство формирования психологических структур, обеспечивающих личностное самоопределение подростка (самооценка, Я-концепция, идентификация и т.п.). Существенно, что учебная деятельность на данном возрастном этапе должна превратиться из “объекта усвоения” в субъективное “средство” освоения разных видов социально-коммуникативной деятельности;

- для старшего школьного возраста (15–17 лет) ведущим типом является проектно-исследовательская деятельность как необходимое условие и средство для профессионального самоопределения школьника. При этом “объектом проектирования” для

школьника выступает он сам, т.е. он должен выбрать в окружающем мире и спроектировать (сформировать) у себя такие свои способности, которые необходимы для овладения выбранной им профессией.

Во-вторых, нетрудно заметить, что базовым психическим новообразованием, “пронизывающим” все этапы возрастного развития, является произвольность и осознанность регуляции (саморегуляции) двигательной, познавательной, эмоциональной и личностной активности обучающихся. Причем, если на этапе начального обучения регуляторные способности школьника развиваются преимущественно посредством овладения построением своей учебной деятельности и соответственно когнитивно-регуляторных структур, то на последующих этапах развития произвольной регуляции акцент смещается на регуляцию личностной активности и социально-коммуникативных и допрофессиональных видов деятельности и соответственно личностно-регуляторных структур. Понятно, что несвоевременность и недостаточный уровень сформированности указанных регуляторных структур (способностей) будет создавать обучающемуся дополнительные трудности (психологический барьер) при переходе с одной степени обучения на другую, а также при переходе из одного образовательного учреждения в другое (Н.Ф. Круглова, О.А. Конопкин, В.И. Панов, 2001).

Следовательно, образовательная среда на каждом возрастном этапе развития учащегося должна предоставлять ему возможности для решения соответствующих психологических задач развития. На этапе начального обучения – это овладение учебной деятельностью как условием формирования психологических структур ее произвольной регуляции. На этапе основной школы – это овладение социально-значимыми и коммуникативными видами деятельности (общение, совместная предметная деятельность) как условием для личностного самоопределения и социализация подростка. Наконец, на этапе старшей профилированной школы – это освоение проектирования личностью своего жизненного пути и подготовка к профессиональной деятельности как условие социального (личностного и профессионального) самоопределения школьника.

В связи с этим существеннейшим моментом в экспертизе образовательной среды является психологическая диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры построения учебной деятельности как того психологического новообразования и технологического компонента, который обеспечивает успешность (неуспешность) восприятия и усвоения учащимся учебного материала (Н.Ф. Круглова, 2000; Н.Ф. Круглова, В.И. Панов, 2001).

3.4. К вопросу о проектировании и экспертизе образовательной среды

В настоящее время складываются различные подходы к определению содержания и методов психолого-педагогической экспертизы (И.А. Баева, 2002; С.Л. Братченко, 1999; Г.А. Мкртчян, 2002; Проектирование образовательных сред в педагогической практике, 1999; В.А. Ясвин, 1997 и др.). Ниже представлена схема экспертизы и проектирования психодидактического (технологического) компонента образовательной среды (системы) (В.И. Панов, 2001), в основу которой положены ответы на следующие базовые вопросы:

- *кого* обучать (психологические особенности контингента учащихся);
- *зачем* обучать (цели учебно-воспитательного процесса и образовательной среды в целом);
- *чему* обучать (содержание образования);
- *как* обучать (методы обучения и развития);
- *кому* обучать (определение требований к профессиональной и личностной подготовке педагога).

Кого обучать? В качестве исходного условия для проектирования и моделирования образовательной среды в условиях общего и дополнительного образования мы выделяем индивидуально-психологическую *разнородность контингента* учащихся. В первую очередь различие по виду и уровню развития проявленных и потенциальных возможностей учащихся к развитию своих способностей: от физического развития до уровня социализации. Это предъявляет к образовательной среде особые требования: учебные программы и методы педагогической работы, за небольшим исключением, уже не могут быть ориентированы строго на определенный вид и уровень развития способностей учащихся. Напротив, они должны создавать условия для обучения и развития детей как с проявившимися и достаточно развитыми способностями, так и детей со скрытыми способностями, которые еще “не нашли себя”. Иначе говоря, речь идет о необходимости создания *развивающей* образовательной среды.

Чему обучать? Исходя из вариативности современного образования, содержание обучения может быть представлено:

а) знаниями-умениями-навыками по учебным предметам, дающими возможность учащимся быть субъектом данной социо-культурной области человеческой деятельности (социальная и функциональная компетентность, допрофессиональная и профессиональная подготовка, художественное и техническое творчество, спортивная деятельность и т.д.);

б) способами учения и представленной в них способностью учиться, т.е. способностью быть субъектом учебной деятельности,

когда учащийся овладевает навыками произвольной регуляции своей учебной деятельности в любой области. Тогда знания-умения-навыки становятся не только целью обучения, но и преимущественно средством развития этой способности;

в) способами социализации, обеспечивающими возможность социального (межличностного и профессионального) взаимодействия, необходимого для успешного вхождения и активной жизни в условиях современного общества. В частности, формирование способности быть субъектом своего развития в целом (включая физическое и психологическое здоровье, познавательные, личностные и коммуникативные способности, а также присвоение общечеловеческих и духовно-нравственных ценностей). Тогда и знания-умения-навыки и способность учиться превращаются в средство социализации учащегося путем раскрытия его творческого потенциала как его “природной” способности к саморазвитию.

Зачем обучать? При определении цели обучения необходимо различать, что в качестве таковой традиционно выступает степень обученности в соответствии с образовательным стандартом по данному предмету. Целью развивающего обучения является развитие на основе знаний-умений-навыков познавательных и личностных способностей учащихся в соответствии с их возрастным периодом и ведущим типом деятельности. Целью развивающего образования выступает создание на основе обучения знаниям-умениям-навыкам и развития познавательных и личностных способностей условий для развития способности быть субъектом социальных взаимоотношений (т.е. социализации).

Как обучать? Целесообразно говорить о сосуществовании в настоящее время трех основных подходов (парадигм) к обучению и развитию учащихся (В.И. Панов, 1997г, 2000б):

а) *дидактического* – углубление и расширение предметного обучения;

б) *дидактико-психологического* – сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержкой со стороны психологической службы;

в) *психолого-дидактического (психодидактического)* – приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве исходного основания для построения образовательной технологии.

В последнем случае целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний, умений и навыков, а создание условий для проявления и развития способностей и личности учащихся. Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, необходимо осуществить его *психологическое проектирование*.

Это проектирование может осуществляться двумя путями (методами). Один из них – это так называемые теории *развивающего обу-*

чения. Это прежде всего развивающее обучение “по Занкову”, “по Эльконину–Давыдову”, “по Менчинской”, есть и другие (Панов, 2000б; Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция), 2000).

Другой путь психологического проектирования учебно-воспитательного процесса – это *развивающее образование*, которое ориентировано:

- на создание *образовательной среды*, создающей возможность раскрытия еще не проявившихся интересов и способностей и развития уже проявившихся способностей и личности каждого учащегося, в соответствии с присущим каждому индивиду творческим потенциалом;

- на комплексное развитие различных видов способностей и сфер психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной) в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся.

Таким образом, проектирование учебной деятельности в русле развивающего образования становится комплексной *психодидактической проблемой*. Принципиально важно, что при этом уровень знаний-умений-навыков превращается из *цели обучения* в *средство развития* познавательных, творческих и личностных возможностей учащегося. При этом учащийся как компонент единой развивающейся системы “учебный материал-учитель-ученик” превращается из “объекта” педагогического воздействия в партнера учителя и, кстати, своих одноклассников, что необходимо для его полноценной социализации. Учитель же из “транслятора” учебного материала превращается в организатора познавательных действий учащихся, с которыми он образует совокупного *субъекта совместного* процесса познавательного и иного развития (см. табл. на с. 76–77).

Кому обучать? Переход к развивающему обучению и образованию требует от педагогов осознанного (рефлексивного) понимания того, на какие дидактические принципы, а также психологические закономерности и способности развития учащихся они опираются при проектировании своей поурочной работы и тем более при создании авторских и экспериментальных учебных программ. При психодидактическом подходе речь идет о создании *учебных программ психодидактического типа*, т.е. программ, построенных на приоритетном использовании психологических оснований обучения и развития учащихся. В свою очередь, это предполагает наличие у педагогов соответствующей психологической и дидактической компетентности (Учителю о психологии, 1997).

Поэтому мы считаем, что, кроме предметной, подготовка педагога дополнительного образования должна включать в себя:

- понимание того, что представляет собой развивающее образование, его отличие от традиционных форм обучения и воспитания и даже от развивающего обучения;

Сравнение образовательных парадигм

	Парадигмы		
	дидактическая	дидактико-психологическая	психодидактическая
Функция дополнительного образования	Аддитивное дополнение к общему образованию (по модальности)	Удовлетворение индивидуальных запросов в дополнительном образовании (по интересам учащихся, объему, темпу)	Создание условий для выявления и раскрытия творческих возможностей учащихся
Цель	Допрофессиональная ориентация и подготовка; общекультурное развитие	Развитие общих и специальных способностей	Раскрытие и развитие творческих возможностей учащихся
Принцип обучения учащегося	Воспроизведение образца в соответствии с базовым уровнем обученности	Воспроизведение образца в соответствии с индивидуальными особенностями учащегося	Рефлексивная позиция к способу получения знаний
Метод	Трансляция способов деятельности на среднего ученика	Трансляция способов деятельности с учетом дифференцированного и индивидуализированного обучения	Организация взаимодействия компонентов образовательной среды на основе рефлексивной позиции

Критерий успешности обучения и развития	Достижение базового уровня обученности	Индивидуальные достижения; профориентация	Самоактуализация творческих способностей
Образовательная среда	Обучающая с ориентацией на среднего ученика	Дифференцированно и индивидуализированно обучающая и развивающая	Развивающая творческие возможности
Роль психологии	Эпизодическая	Вспомогательная по отношению к дидактике	Ведущая на этапе проектирования, равноправная на этапе реализации
Психологическое обеспечение	Профориентационная диагностика отбора (по необходимости)	Диагностика общих и специальных способностей учащихся с целью индивидуализации и дифференциации обучения и развития	Диагностика, прогноз и развитие творческих способностей. Создание образовательной среды творческого типа, т.е. способствующей проявлению и развитию творческого потенциала учащихся в разных видах деятельности и в соответствии с возрастными особенностями социализации

- знание о том, что такое образовательная среда и ее субъекты, ее структура (пространственно-предметный, социальный и психодидактический компоненты), ее разновидности (семейная, школьная, внешкольная дополнительная и стихийная), ее типы (догматическая, творческая и др.) и типы взаимодействия между ее субъектами (авторитарный, демократический, гуманистический и т.д.);

- знание психологических закономерностей и особенностей возрастного и личностного развития детей в условиях различных образовательных сред;

- знание методов психологического и дидактического проектирования учебного процесса, а для этого – умение выделить дидактические и психологические цели, выбрать адекватную дидактическую форму учебно-методического материала;

- умение реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между различными субъектами образовательной среды (субъект-объектный, субъект-субъектный, субъект-порождающий) с учащимися по отдельности и в группе, с родителями, с коллегами-учителями, со своим руководством;

- умение встать в рефлексивную позицию по отношению к тому: *кого учить, чему учить, как учить и зачем учить?*

Выводы

Изменение стратегических целей образования, определяемое Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г., смещает акцент с преимущественного развития предметно-обусловленных познавательных способностей школьников на создание условий (образовательной среды), необходимых для полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника. В первую очередь его способностей к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению (произвольной регуляции) своей познавательной и социальной активности.

Деятельность учителя при этом, естественно, тоже меняется. На смену репродуктивной деятельности по передаче знаний ученикам приходит творческая, продуктивная деятельность по проектированию и созданию пространственно-предметного, социального и психодидактического компонентов образовательной среды. Это в свою очередь требует от педагога умения организовывать необходимое взаимодействие между ее субъектами (учениками, учителями, родителями и др.) как систему образовательных возможностей для удовлетворения их субъективных потребностей и жизненных ценностей и установок. Необходимым условием этого является формирование и у учеников, и у учителей, и у родителей *рефлексивного отношения* к тому, что они делают, зачем делают и как делают (В.П. Лебедева, 2000; В.И. Панов, 2000–2004; В.А. Ясвин, 1997, 2000).

При этом создание образовательной среды включает в себя:

- создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и самих учащихся в их обучении, развитии и возрастной социализации;

- создание различных общностей между учащимися и педагогами и между самими учащимися на основе включения их в различные виды совместно-разделенной учебной, коммуникативной, исследовательской, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития;

- создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с образовательным пространством;

- создание учебных ситуаций, направленных на актуализацию зоны ближайшего развития учащихся.

Разные подходы и модели образовательной среды, представленные выше, показывают, что, как и в случае с другими видами окружающей среды, образовательная среда в методологическом плане может рассматриваться:

- как фактор, оказывающий определенное влияние на обучение и развитие учащихся, например, напряженность образовательной среды;

- как совокупность возможностей для обучения учащихся, а также проявления и развития их способностей и личностного потенциала;

- как средство обучения и развития. Если учащийся сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то он становится субъектом саморазвития, а образовательная среда выступает для него объектом выбора используемых им средств саморазвития;

- как предмет проектирования и моделирования: сначала образовательная среда теоретически проектируется, а затем моделируется (воплощается на практике) в соответствии с целями обучения, особенностями контингента детей, а также видом образовательного учреждения (общеобразовательная школа, лицей, учреждение дополнительного образования и т.д.) и конкретными условиями (особенности пространственно-предметной среды, педагогического коллектива, образовательных технологий и т.п.);

- как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, поскольку динамичность образовательной среды и ее компонентов требует отслеживания ее соответствия представленным в концепции данного образовательного учреждения образовательным целям и потребностям ее субъектов.

Глава 4

ПСИХОЛОГИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

4.1. Введение в психологию экологического сознания

Актуальность появления данного направления экологической психологии обусловлена в первую очередь тем, что решение экологических проблем любого масштаба требует перестройки господствующего ныне антропоцентрического типа экологического сознания людей на экоцентрический (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1995).

Как это ни парадоксально, но в современном общественном сознании экологический кризис мыслится как нечто внешнее по отношению к человеку. Показательно, что в “стратегии сохранения природы” Международного союза охраны природы (1980 г.) проблема воспитания людей находится на последнем, седьмом, месте. Между тем действенность любых мер, принимаемых по защите природы, в конечном итоге определяется поведением людей, которые взаимодействуют с ней, их отношением к природе. Более конструктивной представляется иная позиция, утверждающая, что экологический кризис – это в значительной степени философско-идеологический, и в первую очередь, мировоззренческий кризис (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а). Поэтому решение экологических проблем в глобальном масштабе невозможно без изменения господствующего в настоящее время типа экологического сознания.

Понятие “экологическое сознание” тесно связано и достаточно часто смешивается с такими понятиями, как “экологическая культура” и “экологическое поведение” человека. Учитывая важность этих понятий, приведем их определения в том виде, как это сделано В.А. Ясвиным (1999, с. 5).

“Экологическая культура – это способность людей пользоваться своими экологическими знаниями и умениями в практической деятельности. Люди, у которых не сформирована экологическая культура, могут обладать необходимыми знаниями, но не владеть ими. Экологическая культура человека включает его экологическое сознание и экологическое поведение.

Под экологическим сознанием понимается совокупность экологических и природоохранных представлений, мировоззренческих позиций и отношения к природе, стратегий практической деятельности, направленной на природные объекты.

Экологическое поведение – это совокупность конкретных действий и поступков людей, непосредственно или опосредованно свя-

занных с воздействием на природное окружение, использованием природных ресурсов. Экологическое поведение человека определяется особенностями его экологического сознания и основными практическими умениями в области природопользования”.

Формирование экологического сознания и поведения, а следовательно, и экологической культуры может происходить разными путями и на разных уровнях социального устройства: через политику, экономику, просвещение, телевидение и т.п. Школьное и высшее образование в этом ряду занимает одно из первых и важнейших мест (что посеешь, то и пожнешь).

В настоящее время экология как обязательный учебный предмет включен в программу на федеральном уровне, но часто исключается на региональном. Как правило, программы по экологии строятся в логике традиционного обучения. Это означает, что они пытаются скорее воспроизвести соответствующую научную дисциплину, чем природные (психологические) закономерности развития ребенка и его сознания. При этом чаще всего не используют психологические особенности формирования экологического сознания в качестве исходной основы и такие необходимые для формирования экологического сознания ребенка психодидактические действия, как диагностика и тренинг экологического сознания.

Необходимость психологического изучения проблемы экологического сознания обусловлена не только угрозой экологического кризиса, но и явлениями культурно-исторического плана – эволюцией человеческого сознания, проявлениями которой являются:

1) смена парадигм общественного сознания с экономической XIX–XX в. на экологическую XXI в.;

2) поиск ответа на вопрос о природе человека и постепенное осознание триединства его сущности как существа биологического, социального и духовного, добавлю – а также психического;

3) эволюция человека как субъекта (носителя) сознания: от индивидуального и субъекта семьи до субъекта этноса, государства, планеты, космоса.

Не умаляя важности других причин, остановимся несколько подробнее на причинах социокультурного характера.

Рубеж XX–XXI вв. характеризуется кризисом в развитии человека как биологического вида. Человек переходит в иную фазу своего существования, когда должно произойти резкое расширение пределов его индивидуальных, групповых и массовых форм сознания (т.е. способности воспринимать, переживать, мыслить и действовать). Речь идет о том, что до недавнего времени формирование массового человеческого сознания (кто Я в доме под названием планета Земля?) было ограничено проблемами выживания отдельных индивидов и социальных групп или общностей, к которым они принадлежали: семьи, этноса, страны или религиозной конфессии в пределах определенной территории.

На рубеже II и III тысячелетий (от Рождества Христова) сознание не только отдельных выдающихся (продвинутых) индивидов, но и массовое общественное сознание начинает созревать для того, чтобы принять на себя проблему выживания и развития планеты. Иначе говоря, человек из субъекта индивидуального и группового (социального) развития *может и должен превратиться в субъекта развития планеты в целом*. В противном случае, как и любая развивающаяся система, человек остановится в своем развитии и, следовательно, начнет путь к своему угасанию как биологического вида, физическому и психологическому самоуничтожению как человеческого рода и носителя духовности на Земле.

До сих пор сознание человека обслуживало в основном его физическое (телесное) и социальное существование как человеческого рода. Это решалось прежде всего в рамках экономической парадигмы мышления и сознания. Сейчас мы подошли к такому рубежу, когда должно произойти смещение акцента в развитии массового сознания с биологического и социального приоритетов существования человека на его духовно-нравственное развитие. Человеческая мысль все настойчивее обращается к идеям единства, неотчужденности человека и природы, ее восприятия в качестве субъекта, отказа от одностороннего (антропоцентрического) прагматизма.

В своих работах по экологическому сознанию С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995–2000) убедительно показывают, что осознание необходимости перехода к новому типу человеческого сознания имеет свои философские и естественнонаучные истоки. В первую очередь это сложившаяся во второй половине XIX в. в России система представлений, которая получила название русского космизма. Носителями этих идей были выдающиеся мыслители И. Киреевский, В. Соловьев, Н. Федоров и многие другие. Их центральной идеей было утверждение о том, что человек – составная часть природы, что их не следует противопоставлять, а необходимо рассматривать в единстве, что человек и все, что его окружает, это частицы единого, Вселенной. Они считали, что необходима новая моральная основа взаимодействия человека с природой, смена принципов развития цивилизации. “Цивилизация эксплуатирующая, а не восстанавливающая, не может иметь иного результата, кроме ускоренного конца”, – писал Н.Ф. Федоров в своей “Философии общего дела” в 90-х годах позапрошлого века, когда до экологического кризиса в его технологическом выражении было еще очень далеко.

Следующим шагом в развитии нового взгляда на взаимосвязь человека и природы явилось учение о ноосфере В.И. Вернадского, который предвидел, что воздействие человека на окружающую природу растет столь быстро, что скоро наступит то время, когда человек превратится в основную геологическую силу, формирующую облик Земли. Биосфера перейдет в свое новое состояние, в сферу разума – ноосферу. Развитие окружающей среды и человеческого общества

пойдет неразрывно, начнется их коэволюция (совместная эволюция, в которой невозможно господство интересов одной из сторон) (В.И. Вернадский и современность, 1986).

В продолжение своей аргументации С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а) привлекают так называемую универсальную этику (Г. Торо, М. Ганди, А. Швейцер), которая сыграла несомненную роль в преодолении взглядов на природу как на простой объект человеческих манипуляций. Универсальная этика не проводит разграничения между ценностью человека и другими живыми существами: жизнь насекомого столь же ценна, как и жизнь человека, иными словами, представители природы такие же полноправные субъекты, как и человек. Ее важнейший постулат заключается в утверждении необходимости распространения сферы действия человеческой этики на все природное. Как показывают эти же авторы, в последнее время идеи универсальной этики находят все больше сторонников в разных странах среди ученых в различных областях науки: например, эколог О. Леопольд – в США, культуролог Г.Д. Гачев – в России, философ В. Хесле – в Германии и др. Они считают, что на природу нельзя смотреть только как на материал, сырье для труда и “окружающую среду”, т.е. утилитарно-эгоистически, как подходят к ней в сфере производства, техники и в точных науках. Природу надо воспринимать как самоценность и понимать как субъект.

В настоящее время ситуация меняется. Появляется все больше предпосылок к изменению общего уровня сознания в сторону духовно-нравственного развития. «Аксиологический анализ концепций развития цивилизации позволил определить в качестве доминанты новой цивилизационной парадигмы экологическую культуру, ценности которой противоположны ценностям современного потребительского общества. С понятием “экологическая культура” в современных философско-культурологических работах все чаще связывается благополучное развитие человеческой цивилизации» (И.В. Цветкова, 2000, с. 26). Именно в этом лежит, по нашему мнению, одна из основных причин экспансии “экологизированных” слов и выражений в науке, в образовании, в политике, в производстве и в быту, а также призывов обратить взор человечества к природе вокруг себя и к собственной природе человека. Однако, к сожалению, подобная “экологизация” чаще всего носит декларативный характер.

С психологической точки зрения здесь важно отметить, что поиск решения экологических проблем строится в общественном сознании с помощью той же логики, которая привела к их возникновению и значит в экологическом отношении уже скомпрометировала себя. Согласно этой логике, если человек своим неразумным воздействием нарушил природу (или равновесие с ней), то он же своими воздействиями на природу должен ее вновь восстановить. Поэтому возникает вопрос. Где гарантия того, что человек, стараясь восста-

новить равновесие между собой и природой, вновь его не нарушит, но уже в “другую” сторону? Ведь способ мышления по своей сути остался тем же – человек по-прежнему противостоит природе как объекту своих размышлений и предмету своих действий. Даже в том случае, когда целью своих действий он имеет “сохранение природы для последующих поколений”. В соответствии с таким способом мышления, в качестве логической основы для осмысления взаимоотношений между человеком и природой как проблемы экологического сознания используются отношения “объект (человек)–объект (природа)” и “субъект (человек)–объект (природа)”.

Чтобы в результате благих намерений по сохранению природы “маятник” экологического кризиса не качнулся в другую сторону, необходимо осознание человеком того, что он является таким же носителем общеприродных закономерностей саморазвития (или самоосуществления), как и сама природа.

Такое понимание человека и его взаимоотношений с природой коренным образом меняет экологическую парадигму. Действительно, в этом случае человек и природа уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности. Напротив, человек рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) закономерности, лежащие и в основе саморазвития природы в целом. Тогда человек как субъект уже не противостоит природе как объекту. Напротив, он становится субъектом развития природы и себя самого как одной из ее форм (природных форм бытия). Остановимся на этом подробнее, так как в этом случае мы используем разные аспекты понятия “субъект”, что применительно к проблеме экологического сознания требует дополнительного обсуждения.

4.2. Гносеологические и онтологические аспекты понимания субъекта экологического сознания

Появление экологии как факта общественного сознания – это значительный шаг вперед в понимании того, что окружающая человека природа представляет собой целостную систему сложнейших взаимоотношений, по отношению к которой человек выступает лишь как одна из ее многочисленных подсистем. Как было отмечено выше, шаг этот сделан в основном в той же технократической логике, в соответствии с которой взаимодействие человека с природой строится в логике субъект-объектных отношений.

Это естественно, потому что исходной методологической основой для современных наук о природе и о человеке по-прежнему остается гносеологическая постановка вопроса. Субъект (человек) и объект (природа) изначально находятся в логическом противопоставлении друг другу: субъект–объект, сознание–бытие и т.п. В рам-

ках этого отношения человек как субъект может только либо воздействовать на природу—объект, либо принимать воздействие от нее. Это лежит и в основе антропоцентрического представления о том, что человек – это высшее звено в развитии природы. И потому природа существует якобы для того, чтобы обеспечивать существование (и если не благоденствие, то выживание) человека. В соответствии с таким мировоззрением природа рассматривается только как среда обитания человека, что вполне допускает и даже предполагает, с одной стороны, потребительское отношение к природе, а с другой – берегающее и сберегающее отношение к ней.

Существует другое понимание субъекта – онтологическое как формы природного бытия. В этом случае и человек и природа суть субъекты-носители всеобщих, универсальных закономерностей саморазвития природы, в том числе и человека – как общеприродного (а не только биологического или социального) явления. Тогда становится понятным, что вопрос сохранения Земли от технологических воздействий человеческой цивилизации состоит не в отказе от техногенных технологий как таковых, а в том, чтобы их использование не противоречило указанным общеприродным, универсальным закономерностям развития природы.

Подход к человеку как общеприродному существу (точнее, субъекту общеприродного развития) означает, что его развитие необходимо рассматривать не с точки зрения закономерностей существования некоторой ограниченной общности людей (той же семьи или этноса), а с точки зрения самоосуществления общеприродных форм бытия и универсальных принципов их развития.

Возможна ли такая постановка вопроса? Да, возможна, но для этого требуется уточнить смысл понятия “природа”. Согласно “Философскому энциклопедическому словарю” понятие “природа” означает:

«1) в широком смысле – все сущее, весь мир в многообразии его форм; понятие П. в этом значении стоит в одном ряду с понятиями материи, универсума, Вселенной. 2) В более узком смысле – объект науки, а точнее – совокупный объект естествознания (“наук о П.”)... 3) Наиболее употребительно толкование П. как совокупности естественных условий существования человеческого общества. В этом смысле понятие П. характеризует место и роль П. в системе исторически меняющихся отношений к ней человека и общества...» (1983. С. 529–530).

Из этого определения видно, что при экологическом подходе понятие природы используется в основном в двух ее последних смыслах. Именно они задают такое понимание системы “человек–природа”, которое имеет в своей основе логику объект-объектных и субъект-субъектных отношений, характерную для системы “индивид–среда”. Согласно этой парадигме человек и природа разделены и противостоят друг другу, принимая на себя в зависимости от

конкретного предмета исследования роль либо “субъекта”, либо “объекта”.

Понятие природы, определяемое как “все сущее, весь мир в многообразии его форм”, достаточно часто используется при обсуждении предмета и метода психологии. Это тот самый смысл понятия природы, который предполагается, когда, например, ставится вопрос об исследовании “природы психики”, но в понимании психики как природной формы бытия.

Определяя понятие природы в этом его смысле, нетрудно обнаружить, что возможна иная парадигма в анализе взаимоотношений в системе “человек–природа”. Исходное понимание природы как универсального, вссущего основания многообразия природных форм бытия коренным образом меняет смысл взаимоотношений человека и природы и, соответственно, смысл экопсихологической и даже экологической парадигм. Ведь человек и природа в этом случае уже не противопоставляются друг другу как разделенные сущности. Напротив, человек исходно рассматривается как активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (единые) закономерности, обеспечивающие самоосуществление самой природы в целом.

Природа (как общеприродное основание и как природная среда) выступает для человека средством развития его возможностей творения новых природных объектов и в том числе самого себя как формы бытия. При этом человек выступает по отношению к природе средством ее саморазвития как процесса порождения и становления новых форм ее самоосуществления. Одной из таких форм становления природного бытия выступает психика человека и его сознание как высшая форма психической реальности.

Понятно, что в этом случае человек как носитель психики и сознания (в том числе экологического) предстает в качестве субъекта онтологического типа, т.е. субъекта экологического сознания, выступающего как одна из форм общеприродного (психического, в том числе) бытия.

4.3. Экологическое сознание как предмет исследования

Говоря об экологическом сознании, мы будем рассматривать его именно как психологический и даже психический феномен, в отличие, например, от социологии, которая рассматривает его как феномен социальный. Отличие здесь принципиальное. Социология рассматривает экологическое сознание как свойство, характерное для некоторой общности (группы) людей, и потому как свойство, которое по каким-то причинам уже сформировалось. А для психологии экологическое сознание – это феномен динамический и даже эволюционный, для которого характерна относительность существования

и относительность определения. Относительность существования фиксирует возможность как наличия, так и отсутствия этого феномена. Например, то, что одна группа людей или индивид в данный момент являются субъектами (носителями) эколого-ориентированного сознания, а другая – нет, а также то, что на последующих этапах развития индивида оно может быть у него сформировано. Иными словами, для психологии экологическое сознание есть феномен развивающийся, который имеет в своей основе возможность к появлению и развитию. Поэтому как объект психологии экологическое сознание может быть предметом диагностики его наличия или отсутствия и даже предметом целенаправленного формирования.

Вопросы наличия и формирования экологического сознания, а также его типологии зависят от содержания, которое мы вкладываем в само это понятие. Исследователи экологического сознания дают ему разные определения, а некоторые авторы вообще не утверждают себя этим, полагая, что это и так понятно. Однако если говорить о психологии экологического сознания, то разработка его типологии, особенностей формирования у разных субъектов (общностей, индивидов), методов его диагностики, коррекции и формирования самым существенным образом зависят именно от определения экологического сознания как понятия и как предмета исследования. Предлагаемый нами подход реализуется в гносеологической и онтологической парадигмах определения феномена экологического сознания в качестве предмета теории, эксперимента и практики.

4.4. Экологическое сознание как предмет социальной психологии (гносеологический подход)

Согласно данному подходу экологическое сознание является атрибутом (свойством) человека как компонента логического отношения “человек – мир природы”.

Это означает, что, рассматривая экологическое сознание как психический феномен, носителем которого является субъект гносеологического типа, мы изначально задаем в качестве исходного основания гносеологическое отношение “субъект – объект”, конкретизируемое в виде отношения “сознание человека – мир природы”. “Сознание человека”, с одной стороны, выполняет отражательную функцию по отношению к “миру природы”, в котором он живет и с которым взаимодействует для сохранения жизни в ходе развития цивилизации. С другой стороны, “сознание человека” выражает отношение человека к “миру природы” на уровне общества и на уровне индивида. Наконец, с третьей стороны, “сознание человека” выполняет регуляторную функцию, опосредуя его деятельность по отношению к “миру природы” от момента целеполагания до

технологической реализации достижения поставленной цели (А.Л. Журавлев, А.Ю. Гусева, 2001; Н.Н. Хащенко, 2002; и др.).

В качестве примера можно привести понимание экологического сознания, представленное в работе В.И. Медведева и А.А. Алдашевой (2001). По мнению этих авторов, в будущем понятие экологического сознания должно охватывать ту область человеческих знаний и действий, которая связана с воздействием человека на объекты и процессы в природе, приводящие к изменениям самой структуры природы. Это позволяет им в конечном итоге дать определение экологического сознания, согласно которому: “экологическое сознание – это отношение к природе” (с. 29).

Однако, чтобы подойти к такому пониманию экологического сознания, эти авторы дают последовательно целый ряд определений экологического сознания:

“Пожалуй, наиболее правильным и наиболее общим является определение экологического сознания как сформированной в виде понятийного аппарата системы отношения человека к его связям с внешним миром, к возможностям и последствиям изменения этих связей в интересах человека или человечества, а также распространение существующих концепций и представлений, имеющих социальную природу, на явления и объекты природы и на их взаимные связи с человеком. Система отношений предполагает их активный динамический характер” (там же, с. 6).

“Весь комплекс взаимодействующих с человеком природных факторов обычно называется средой обитания, а возникающие отношения человека с этими факторами – обитаемостью. Отражение этой ситуации в сознании человека и формирует то, что обозначено как экологическое сознание.

Из приведенного определения следует, что в экологическом сознании существуют два основных аспекта или две составляющие единого целого. Первый – осознание вещного, предметного, материального мира, осознание отношений между объектами мира и второй – представление о месте и роли человека в этих связях. Именно второй аспект, определяющий антропоморфизм экологического сознания, отличает его от мировоззрения, хотя и мировоззрение также может быть антропоморфным” (там же, с. 20).

“Подводя итог всему сказанному об антропоцентризме экологического сознания, можно дать его иное определение как знание о взаимных связях человека и среды, их значимости для человека и для сохранения устойчивого баланса между ними; понимание и оценку человеком своих возможностей по использованию этих связей для удовлетворения потребностей и определения границ допустимого антропогенного воздействия...”

...Подчеркивая связь экологической ситуации с характером антропогенного воздействия и его последствиями, а также роль прогнозных элементов, можно дать еще одно определение экологичес-

кого сознания как знание и понимание человеком своих возможностей воздействия на природу, определение целей такого воздействия, оценку вариантов предполагаемого поведения в экологической среде, учет последствий такого поведения и познания самого себя как элемента экологической системы...

...Можно рассматривать экологическое сознание неким отражением в сознании процессов взаимодействия между человеком как организмом и человеком как личностью, с одной стороны, и обществом и окружающим миром – с другой, в тех аспектах биологической и социальной жизни, которые обусловлены природными факторами...

...С этих позиций экологическое сознание можно рассматривать как очень сложную, саморегулирующуюся (т.е. имеющую возможность менять цели, функции и звенья) систему, сформированную для решения задач установления стабилизации или изменения взаимоотношений с природой и ее объектами, возникающих в процессе удовлетворения человеком своих потребностей” (там же, с. 22–25).

“Эта иерархия отражает некоторую двойственность экологического сознания. С одной стороны, глобальное сознание отражает мировоззренческие концепции, свойственные данному человеку или коллективу, что в большинстве случаев отражается в понятиях, суждениях и умозаключениях. С другой стороны, региональное, особенно локальное, экологическое сознание, формирующееся в процессе непосредственных контактов с внешней средой, как стабильной, так и меняющейся под влиянием антропогенного воздействия, чаще проявляется в виде чувств, среди которых особенно следует выделить чувства тревоги или комфортности, перенесенные на конкретную ситуацию или, вернее, на концептуальную модель ситуации. Иными словами, рассудочное глобальное экологическое сознание, может сосуществовать с эмоциональным локальным” (там же, с. 27).

Основываясь на вышеприведенных рассуждениях, В.И. Медведев и А.А. Алдашева выделяют характеристики экологического сознания, которые могут служить в качестве критериев классификации его видов:

- степень отражения в экологическом сознании различных общественных институтов, общественных ценностей;
- выраженность в экологическом сознании прогностических элементов при выборе критериев решения конкретной экологической проблемы, т.е., по выражению авторов, удельный вес ориентации “настоящее ради будущего”;
- особенности ориентации экологического сознания на коллектив, общество. “Особенностью экологических нарушений и катастроф, даже тех, которые носят местный, локальный характер, не говоря уже о глобальных, является в настоящее время тот факт, что противодействие экологическому неблагополучию или ликвидация

последствий экологических катастроф не могут быть реально осуществлены усилиями одного человека или какой-либо небольшой группы. Таким образом, возникает критерий активности экологического сознания. Активное экологическое сознание предполагает не только защиту, пассивную оборону от действия неблагоприятных условий или губительных последствий антропогенного вмешательства человека в экологический баланс, но и конструктивное противодействие, стремление реализоваться в движении, партии, объединении, которые имели бы свою программу действий, свою идеологию и структуру” (там же, с. 162).

Нетрудно заметить, что понимание и, соответственно, определение экологического сознания как предмета психологического исследования в работе В.И. Медведева и А.А. Алдашевой, во-первых, лежит на пересечении социологии, социальной и общей психологии, во-вторых, эти авторы выделяют в качестве исходных понятий для описания и определения экологического сознания антропоморфные отражение, отношение и активность по отношению к миру природы. Антропоморфный характер этих понятий имеет в своей основе гносеологическое отношение “субъект (человек) – объект (природа)” или же «человек, принимающий воздействие со стороны природы (“угроза”) и потому выступающий как бы объектом», с одной стороны, и “природа, воздействующая на человека, и потому как бы субъект” – с другой. В этой логике и в соответствии с гносеологической парадигмой полагания сознания в качестве объекта и предмета психологического исследования, экологическое сознание предстает, во-первых, как атрибут феномена “человек”, а не самостоятельная психическая реальность, и, во-вторых, – как феноменальная реальность психического отражения, т.е. психическая реальность в ставшей форме. Поэтому предметом исследования экологического сознания в работе указанных авторов выступают именно антропоморфные феноменальные свойства и характеристики экологического сознания, а не самое экологическое сознание как психическая реальность, порождаемая (становящаяся) во взаимодействии человека с окружающим миром природы, с другими людьми и с самим собой. В этом смысле экологическое сознание, по Медведеву и Алдашевой, это скорее предмет социологического и социально-психологического исследования, чем экологической психологии.

4.5. Психология экологического сознания (гносеологический подход)

В наиболее разработанном виде гносеологический подход к проблеме экологического сознания как предмета именно экологической психологии представлен в отечественной психологии работами С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина (1995–2001). Чаще всего он обозначается

как *психология экологического сознания*, предмет которой составляют изучение социо- и онтогенеза экологического сознания, включая разработку методов его диагностики, коррекции и тренинга. Природа понимается этими авторами как “мир природы”, т.е. как система живых и неживых элементов биосферы.

Структура экологического сознания определяется как совокупность:

- представлений (как индивидуальных, так и групповых) о взаимосвязях в системе “человек–природа” и в самой природе;
- субъективного (личностного) отношения человека к миру природы;
- соответствующих стратегий и технологий взаимодействия человека с миром природы;
- жизненных ценностей этического плана, диктующих необходимость ценностей экологически-ориентированных.

Центральное место в представляемой таким образом структуре экологического сознания ее авторы отдают субъективному (личностному) отношению человека к миру природы.

С.Д. Дерябо рассматривает отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями окружающего мира, служащее фактором, обуславливающим поведение этой личности. В другой формулировке субъективное отношение – это субъективное отражение личностью объектов окружающего мира, в которых запечатлены потребности данной личности.

При рассмотрении проблемы субъекта необходимо дифференцировать четыре принципиально различных аспекта:

1) “Быть субъектом”, т.е. являться таковым в действительности. Рассматривая этот аспект, мы отвечаем на вопрос о том, является ли нечто в мире объективно, в своем “в себе и для себя бытии”, субъектом или объектом.

2) “Считаться субъектом”, т.е. являться таковым с точки зрения отражающего, иными словами, в соответствии с его индивидуальными критериями.

3) “Выступать как субъект”, т.е. стать таковым для взаимодействующего. “Выступить как субъект” означает, что нечто в окружающем мире действует в данной ситуации взаимодействия с конкретным человеком как субъект, производит реальные значимые преобразования его личности, окружения, жизненной ситуации, т.е. осуществляет по отношению к нему специфические субъектные функции, – иными словами, проявляет по отношению к нему активное деятельностное и действенное начало.

4) “Открыться как субъект”. Рассматривая этот аспект проблемы, мы отвечаем на вопрос о том, рефлектируются ли отражающим, “переживаются” ли во внутреннем мире осуществляемые кем-либо в мире по отношению к нему субъектные функции.

Для того чтобы нечто в мире открылось отражающему как субъект, необходимо:

во-первых, чтобы оно выступило по отношению к нему как субъект, причем произведенные преобразования должны быть значимы для субъекта;

во-вторых, отражающий должен рефлексировать эти преобразования, установить соответствующие не формальнологические, а чувственно переживаемые, смысловые связи с их источником, приписать “авторство”, иными словами, они должны иметь для него субъективную значимость;

в-третьих, данное нечто должно осуществлять по отношению к отражающему как минимум одну из трех специфически субъектных функций: 1) обеспечить переживание его собственной личностной динамики; 2) раскрыться со стороны своей информативности, значимости при построении его отношений с миром; 3) открыться как партнер по совместной деятельности и общению.

Психологическая реальность, стоящая за определением “открыться как субъект”, соответствует реальности, определяемой как “значимый другой”: нечто в мире, являющееся субъектом преобразования окружения, жизненной ситуации, внутреннего мира другого человека и открывающееся ему как субъект этих преобразований; поэтому “значимый другой” может быть определен как нечто в окружающем мире, что открылось для данной личности как субъект.

Понятия “считаться субъектом”, “выступить как субъект” и “открыться как субъект” образуют трехкомпонентную модель, с помощью которой может быть описано отражение чего-либо в мире как субъекта. Например, “считается субъектом – выступает как субъект – не открывается как субъект” (+ + –), и т.п. Безусловно, модели такого рода имеют условный характер и в реальной жизни в чистом виде практически не встречаются: каждый элемент должен трижды рассматриваться скорее не в виде дихотомии, а в виде биполярной шкалы, к которой применимо описание в категориях “больше–меньше”.

Выделенные специфически субъектные функции позволяют на их основе построить модель “значимого другого”, объясняющую условия, факторы его возникновения и описывающую его в интериндивидном и метаиндивидном аспектах.

В соответствии с тремя субъектными функциями в субъектификации выделяются три аспекта, которым свойственны свои специфические механизмы.

1. Природный объект получает возможность обеспечивать отражающему переживания собственной личностной динамики, благодаря действию психологических “релизеров” (т.е. ключевых стимулов) субъектификации, способствующих возникновению “эффекта параллелизма” с человеком.

2. Природный объект оказывается способным выступать в качестве элемента, опосредующего на смысловом уровне отношения личности к окружающему миру, благодаря тому, что восприятие значимого объекта идет сквозь “призму” субъективности Другого, через референтное лицо: S–O–S.

Субъектность, преломляясь через которую, происходит восприятие мира, может быть смоделирована, а затем атрибутирована любому объекту мира, в том числе и объекту природы.

3. Способность природного объекта выступать в качестве субъекта совместной деятельности и общения поэтапно возникает в процессе практического взаимодействия с ним, носящего непрагматический характер, вызванного активностью личности, направленной именно на взаимодействие с природным объектом.

Под влиянием такого взаимодействия реакции природного объекта осмысливаются как “ответы” на эту активность. Как следствие рефлексии личностью данных “ответов” объекта природы постепенно вычленяется собственный “предмет деятельности” – свое выживание и благополучие, человек “вдруг” начинает его видеть.

Затем человек может приобщиться к “деятельности” природного объекта, на основе чего возникает уже совместный продукт деятельности.

На высшем этапе на основе идентификации как объединения себя с другими и включения в свой внутренний мир общих образцов, ценностей, норм и т.д. происходит образование нового совокупного субъекта – группы: человек + природный объект.

Таким образом, в результате действия механизма субъективизации по всем трем аспектам природный объект получает возможность открываться человеку как субъект и, следовательно, становится для него “значимым другим”.

Закономерно возникает проблема возможности адекватно охарактеризовать субъективное отношение к природным объектам или к природе в целом. Основой субъективного отношения, согласно позиции С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина, является запечатленность в объектах или явлениях мира потребностей личности, которые в свою очередь могут характеризоваться тремя параметрами:

- 1) структурно-содержательным – широтой;
- 2) структурно-динамическим – интенсивностью;
- 3) степенью осознанности потребности.

Параметры широты, интенсивности и осознанности характеризуют собственно запечатленность потребностей человека в свойствах окружающей природной среды и являются тремя базисными координатами в описании субъективного отношения личности к природе. А сам процесс субъективизации предстает как принцип диагностики и формирования экологического сознания.

Основные типы субъективного отношения к миру природы определяются сочетанием следующих типов восприятия мира природы и отношения к нему:

Субъектное	Прагматическое
Объектное	Непрагматическое

Четыре сочетания субъективного отношения дают четыре основных типа субъективного отношения к природе: объектно-непрагматическое, объектно-прагматическое, субъектно-прагматическое, субъектно-непрагматическое. Помимо этих отношений С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1995, 1996а) выделяют эстетический тип отношения и др.

Остановимся несколько подробнее на разъяснении того, что понимают данные авторы под субъектным восприятием.

Под субъектным восприятием понимается восприятие того или иного объекта мира именно как субъекта.

В субъектном восприятии¹ выделяются три аспекта: а) гносеологический – считается ли воспринимающим нечто в мире субъектом, б) установочный – относится ли воспринимающий к нему как к субъекту и в) функциональный – открывается ли оно воспринимающему как субъект.

При анализе гносеологического аспекта рассматривается, является ли нечто в мире для воспринимающего субъектом в соответствии с его собственной системой представлений.

При анализе установочного аспекта рассматривается, относится ли воспринимающий к чему-либо в мире как к субъекту, сформирована ли у него по отношению к этому объекту или явлению мира “субъектная установка”.

При анализе функционального аспекта рассматривается, выполняет ли нечто в мире по отношению к воспринимающему специфически субъектные функции и рефлектируются ли они воспринимающим.

Специфика субъектного восприятия природных объектов заключается в том, что воспринимающий сам наделяет их субъектностью. Это может происходить на основе анимизации, антропоморфизации, персонификации и субъектификации.

Важнейшее значение среди этих механизмов имеет субъектификация. Субъектификация как частный случай антропоморфизации –

¹ Речь идет именно о “субъектном восприятии”, т.е. о “восприятии субъектности природных объектов и явлений”. Причем о таком восприятии, когда воспринимаемое (объект восприятия) обособлен и противостоит воспринимающему (субъекту восприятия). Иначе говоря, речь идет опять же о гносеологической парадигме.

это процесс и результат наделения объектов и явлений мира способностью осуществлять специфически субъектные функции, в результате чего они открываются воспринимающему как субъекты.

Вышеуказанная типология субъективного отношения послужила этим авторам основанием для определения разных уровней развития экологического сознания и соответствующих им типов экологического сознания. В частности, был выделен антропоцентрический тип сознания, предопределяющий потребительское отношение к природе, и – как его альтернатива – эколого-, или эоцентрический тип сознания, предопределяющий экологически-ориентированное отношение человека к природе.

Экологическое сознание, преобладающее в современной культуре, является по своей сути антропоцентрическим, поскольку для него характерны следующие особенности (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996а):

1) иерархическая картина мира: на вершине пирамиды стоит человек, несколько ниже – вещи, созданные человеком и для человека, еще ниже располагаются различные объекты природы, место которых в иерархии определяется полезностью для человека;

2) утверждение человека как высшей ценности: человек самоценен, все остальное в природе ценно лишь постольку, поскольку оно может быть полезно человеку, природа объявляется собственностью человечества, причем, как само собой разумеющееся, считается, что оно имеет на это право;

3) прагматический характер взаимодействия человека с природой: сущность его выражается словом “использование”, т.е. удовлетворение тех или иных потребностей человека: производственных, научных, эстетических и т.д., при этом характер взаимодействия с природой определяется своего рода “прагматическим императивом”, правильно и разрешено то, что полезно человеку и человечеству, природа воспринимается только как объект человеческих манипуляций, как обезличенная “окружающая среда”;

4) распространенность этических норм и принципов только на мир людей, вседозволенность при взаимодействии с миром природы;

5) прагматизм природоохранной деятельности: существует насущная необходимость сохранить природную среду, чтобы ею могли пользоваться будущие поколения, при этом дальнейшее развитие природы мыслится как процесс, который должен быть подчинен процессу развития человека.

Таким образом, антропоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерны противопоставленность человека как высшей ценности и природы как его собственности, объектное восприятие природы, прагматический характер взаимодействия с ней.

Нельзя не отметить, что антропоцентрическое экологическое сознание в настоящее время пронизывает все сферы деятельности

человека: хозяйственную, политическую, образовательную и т.д. Его корни настолько глубоки, что не всегда осознаются даже теми специалистами, которые посвятили свою деятельность сохранению мира природы. Как отмечают С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а), цель и девиз даже такой экологически ориентированной организации, как Всемирный фонд дикой природы, имеет антропоцентрическую (прагматическую) аргументацию: “Сохраним мир животных, чтобы и наши потомки могли ему радоваться”. Иначе говоря, речь идет о сохранении мира животных не ради самой природы, а ради опять же удовлетворения потребностей человека. Как психологическая черта личности современного человека, антропоцентрический тип сознания настолько устойчив, что люди не хотят от него отказываться. По некоторым данным около 90% читателей газет просто избегают статей об экологических проблемах, поскольку они разрушают сложившийся образ мира (там же).

В рамках того же подхода С.Д. Дерябо и В.А. Ясвина альтернативой антропоцентрическому типу сознания выступает экоцентрический тип экологического сознания, для которого характерны следующие отличительные особенности:

1) отказ от иерархической картины мира: человек не обладает какими-то особыми привилегиями на том основании, что он имеет разум, наоборот, его разумность налагает на него дополнительные обязанности по отношению к окружающей его природе; мир людей не противопоставлен миру природы, они оба являются элементами единой системы;

2) признание в качестве высшей ценности гармоничного развития человека и природы: природное признается изначально самоценным, имеющим право на существование вне зависимости от полезности, бесполезности и даже вредности для человека; человек не собственник природы, а один из членов природного сообщества;

3) признание равных прав на удовлетворение как потребностей человека, так и потребностей всего природного сообщества: природа и все природное воспринимается как полноправный субъект по взаимодействию с человеком; этические нормы и правила равным образом распространяются как на взаимодействие между людьми, так и на взаимодействие с миром природы; воздействие на природу сменяется взаимодействием;

4) наличие “экологического императива” при взаимодействии с природой: правильно и разрешено только то, что не нарушает существующего в природе экологического равновесия, развитие природы и человека мыслится как процесс коэволюции, взаимовыгодного единства;

5) подчиненность природоохранной деятельности логике существования природы: деятельность по охране природы продиктована необходимостью сохранить природу ради нее самой.

Таким образом, экоцентрический тип экологического сознания – это система представлений о мире, для которой характерна ориентированность на экологическую целесообразность, отсутствие противопоставленности человека и природы, субъектное восприятие природы, баланс прагматического и непрагматического взаимодействия с ней.

Нетрудно заметить, что экоцентрический тип сознания представляет собой кардинальную смену образа мира, которую можно сравнить с переворотом в сознании, который был произведен Коперником сменой геоцентрической модели солнечной системы на гелиоцентрическую. Как когда-то Земля потеряла статус центра Вселенной и его заняло Солнце, так и теперь человек должен отказаться от представления о себе как “центре” природы, а это место должен занять принцип экологической целесообразности, “экологический императив”.

В соответствии с таким представлением о своем месте в природе, человек должен осознать себя и выступить в качестве “процессуальной единицы” самоосуществления природы. Только в этом случае человек будет ощущать и вести себя как экологический субъект развития. В связи с этим особо встает проблема формирования экологического сознания у подрастающего поколения. Другими словами, на первый план выходит задача формирования у детей планетарного (глобального) осознания себя субъектом, мыслящим и действующим в масштабе всей планеты. Разумеется, в системе традиционного обучения решение этих вопросов будет носить частичный характер, так как оно осуществляется чаще всего на информационно-просветительском уровне (более подробно об этом будет сказано ниже).

Одним из важнейших компонентов экоцентрического сознания является наличие такого субъективного отношения личности к природе, когда природные объекты приобретают статус “личностно-значимого Другого” (субъективируются, т.е. обретают статус субъекта по общению и действию для человека как субъекта собственной жизнедеятельности) и начинают “регулировать” (выступать в качестве мотивационной основы) поведение индивида по отношению к природной среде. Тем самым снимается противопоставление человека и природы, а их взаимодействие начинает осуществляться и исследоваться в логике субъект-субъектных отношений как компонентов единой системы.

В настоящее время этими же авторами разработаны теоретические и методические основы типологии экологического сознания (как субъективного отношения к природным объектам), диагностики его сформированности и психологического тренинга (С.Д. Дерябо, 1999; С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1995, 1996, 1996а; В.А. Ясвин, 1999, 2000, 2001).

Диагностика типа экологического сознания строится по следующим параметрам, представляющим выражение субъективного отношения личности к природным объектам в таких сферах психики, как:

- эмоциональная (эмпатия, симпатия, антипатия) – восприятие природы как объекта эстетики, этики, жизни;
- познавательная – природа как объект познания и как условие обитания;
- поведенческая:
 - практическая – природа как объект и субъект действия,
 - поступочная – отношение к природе выступает в качестве субъективного средства нравственного самоопределения и самоутверждения.

Отличие “практического действия” от “поступка” С.Д. Дерябо и В.А. Ясвин (1996а) демонстрируют на примере ухода за аквариумными рыбками, что не сопровождается риском для жизни, и активного участия в экологическом движении, охране природы, порой связанного с реальной угрозой для себя или собственного благополучия.

4.6. Онтологический подход к психологии экологического сознания

Чтобы представить себе специфику онтологической парадигмы понимания экологического сознания, необходимо отметить несколько исходных оснований такого понимания (В.И. Панов, 2001).

1. Экологическое сознание исходно рассматривается как особая форма бытия, которая является высшей формой развития психики и которая обретает реальность своего существования во взаимодействии человека со средой. Это означает, что система “человек – природа (окружающая среда)” выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении как общеприродные принципы развития, так и природу бытия человека, и тем самым способный к саморазвитию через формирование совместного субъекта становления психической реальности. Примерами такого совместного субъекта могут служить система “мать – ребенок”, “семья”, “команда”, “психотренинговая группа”, “этнос”, “человечество в целом”, в случае ноосферы – система “человек – планета”.

2. Психика как явление обычно рассматривается в трех видах психической реальности: как психический процесс, как психическое состояние и как черты личности, в данном случае – как сознание.

Психический процесс – это психические явления одной модальности, т.е. процессы восприятия, включая понимание и осознание, процессы эмоционального переживания, выражающие эмоциональное отношение (гнев, радость, любовь и т.д.), поведенческие процессы (как, зачем и почему я что-то делаю). Данные явления характеризуют разные сферы и модальности психики, тело, душу, ум, лич-

ность и сознание, если речь идет об их динамических особенностях и процессуальных механизмах.

Психическое состояние – это ситуативно и функционально ограниченное во времени единство восприятия (включая осмысление), переживания и действия (поведения). При этом следует уточнить, что это системное единство всех сфер психики, функционально подчиненное и/или вызванное вполне определенными обстоятельствами.

Сознание – это, во-первых, множество психических состояний, которые способен переживать данный индивид, а во-вторых, это психические состояния, которые из психических образований, функционально ограниченных во времени и пространстве, превратились в настолько постоянные структуры сознания, что стали антиципировать, т.е. предопределять и опережающе опосредовать протекание процессов и состояний психики данного индивида. Сознание по своей “психологической” структуре совпадает с психическим состоянием, так как оно тоже суть не что иное как системное (функционально-структурное) единство восприятия, переживания и поведения человека. Но при этом такое единство, которое уже постоянно характеризует данного человека и, как говорят психологи, антиципирует (предопределяет) все его действия и поведение.

Отсюда следует фундаментальная – онтологическая – особенность развития сознания как становления психической формы бытия индивида: становление сознания происходит как такое изменение психики индивида, когда его процессы восприятия, переживания и поведения функционально объединяются (интегрируются) в психические состояния, а психические состояния превращаются в структурные компоненты сознания. Это есть стержневая основа формирования любого типа сознания, в данном случае – экологического.

Примером онтологии целенаправленного формирования экологического сознания по эгоцентрическому типу могут служить тренинговые методы коррекции и формирования экологического сознания (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1995; В.А. Ясвин, 2000), экологические имитационно-игровые методы (Д.Н. Кавтарадзе, 1998), методы психологического расширения экологического сознания (Н.В. Лапчинская, 2001; В.И. Панов, Т.Е. Егорова, Н.В. Лапчинская, 2000, 2002).

4.7. Психологические принципы коррекции и формирования экологического сознания

Как показывают работы многих авторов (А.В. Гагарин, 2000; А.В. Гагарин, С.О. Новиков, 1998; Д.Н. Кавтарадзе, 1998; В.И. Панов, 2001; И.В. Цветкова, 2000; С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1995, 1996; В.А. Ясвин, 2000 и др.), для формирования и коррекции экологического сознания у детей и взрослых используются следующие основные психологические принципы:

обучение и воспитание, направленные на формирование экологических представлений о взаимосвязях в системе “человек–природа” и в самой природе, эколого-ориентированного отношения к миру природы, а также системы умений и навыков (технологий) взаимодействия с миром природы;

рефлексия, т.е. самоосознание и расширение своих знаний о природных объектах, субъективного отношения и эмпатии, личностного смысла и способов взаимодействия и т.д.;

общение с миром природы, формирование психологической значимости общения с природными объектами;

идентификация, т.е. отождествление себя с кем-то или чем-то другим (“вжиться в образ” через движение и позу тела, через воображение и визуализацию и проживание условий жизни и т.д.);

деятельность, т.е. практическое участие в экологических формах деятельности от экологических кружков и студенческой практики до экологических рейдов и участия в экологических движениях;

моделирование экологических ситуаций, действий, деятельности в обучении (деловые, имитационные экологические игры);

создание экологизирующей образовательной среды, т.е. способствующей формированию экологической личности в соответствии с возрастными особенностями развития экологического сознания: младший школьный возраст (учеба и игра), младшие подростки (учеба и эмпатия), старшие подростки (вхождение в социальную жизнь, общественные формы экодвижения), юношеский возраст (социальные действия, например: участие в экологических движениях разного рода, работа с прессой, экологические рейды, политические компании и т.д.). Одним из примеров может служить опыт педагогов гимназии № 1 (г. Балаково Саратовской области) по созданию разновозрастной экологизирующей образовательной среды;

расширение способности к невербальному общению с самим собой, с другими людьми и с природными объектами как метод формирования природоцентрического типа экологического сознания (Н.В. Лапчинская, 2001; В.И. Панов, Т.Е. Егорова, Н.В. Лапчинская, 2000, 2002).

Выводы

Обобщая разные взгляды на эволюцию экологического сознания, можно заметить, что в эволюции системы “человек–природа” выделяются следующие этапы и, соответственно, виды экологического сознания:

1) синкретический (архаический), когда в своем сознании и самосознании человек еще не выделял себя из окружающей среды (природы) и тем более не противостоял ей как объекту преобразования в соответствии с собственными целями выживания;

2) антропоцентрический, когда сознание человека противопоставляло его окружающей среде и, более того, рассматривало ее как объект деятельностного преобразования в соответствии со своими “человеческими” целями выживания. Именно в этот период человек “забыл” о своем единстве с природой, что и привело в итоге к проблеме экологического кризиса на Земле;

3) эоцентрический, когда человек начинает понимать, что он и окружающая его природная среда входят как части в единую экосистему “человек – природа”, и поэтому окружающая человека среда – это сфера его со-бытия с природой и что эта среда обладает самоценностью своего существования. Причем эта среда имеет право на свои, собственные закономерности развития, которые нельзя не учитывать человеку в своей жизнедеятельности;

4) синергетический (природоцентрический), когда человек осознает свое единство с природой как единство принципов своего развития с универсальными принципами развития природы. Человек – это субстанциальная часть природы. В этом смысле и человек, и природная и антропогенная среды суть разные проявления универсальной сущности природы как способности к самопорождению–самосохранению–саморазрушению. Система “человек – природа” понимается как единый субъект совместного развития, становление которого осуществляется посредством взаимодействия человека и природной среды, на основе универсальных принципов бытия.

Следовательно, речь идет о таких принципах, которые должны иметь *трансцендентальный* характер по отношению как к “человеку”, так и к “окружающей природе” как компонентам системы “человек – окружающая (природная, социальная) среда”.

Из этого следует, что разные типы становления экологического сознания соответствуют разным исследовательским парадигмам, отличие которых задается постулированием гносеологических, онтологических или же трансцендентальных оснований для определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Так ли это?

Отсюда возникает методологический вопрос. Возможно ли изучение природы психики, если принять в качестве исходного основания систему “человек – окружающая среда” и такие принципы ее становления, которые имеют трансцендентальный характер по отношению к становлению этой системы и ее компонентов как различных форм бытия единой природы?

Начнем с простейшей формы психики – возможности порождения непосредственно-чувственного акта восприятия таких свойств пространственной среды, как движение и стабильность ее объектов.

ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Глава 5

ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ, ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ И ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ ВОСПРИЯТИЯ

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

5.1. Теоретико-методологический анализ проблемы восприятия движения и стабильности объектов

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

Это положение ставит перед необходимостью методологического анализа исходных предпосылок, предопределяющих основные

подходы к исследованию этих проблем восприятия. В концептуальном плане целесообразно выделить четыре таких подхода, психофизический (включая квазиматематический), сетчаточно-моторный, феноменологический и операциональный (В.И. Панов, 1998а)¹.

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

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

При сетчаточно-моторном подходе в качестве подобных эмпирических оснований постулируется самоочевидность восприятия движения объекта при смещении проекции этого объекта относительно "пространства" неподвижной сетчатки глаза или же при прослеживании наблюдателем движущегося объекта глазами, головой, всем телом (В. Вундт, 1912; Э. Мах, 1908; И.М. Сеченов, 1947; Н. Helmgoltz, 1896 и др.). Нетрудно заметить, что при таком подходе

¹ Исследование, излагаемое в этой главе, проводилось мною в начале 90-х годов, поэтому в нем не представлены литературные данные по этой проблеме за последние 8–10 лет. В частности, особого изложения и анализа требует разработка данной проблемы в рамках системно-генетического подхода, проведенная В.А. Барabanщиковым (2000, 2002).

процесс восприятия движения исходно определяется относительно данности неподвижности или движения глаза или положения наблюдателя, выполняющих роль явной или неявной системы отсчета. И в конечном счете – относительно данности пространства, в котором находится наблюдатель и неподвижность которого постулируется изначально. Последнее, как известно, характерно для представления об абсолютном характере пространства. Эта же логика остается основополагающей и для многих современных исследователей, в частности, для сторонников нейронно-детекторных теорий (В.Д. Глезер, 1976; Р.Л. Грегори, 1970; Г.М. Зенкин, А.П. Петров, 1979; П. Линдсей, Д. Норман, 1974 и др.).

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

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

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

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

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

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

Поэтому при гносеологической (объект-субъектной) постановке вопроса: “Как воспринимается движение?” – процесс восприятия, полагаемый в качестве предмета исследования, оказывается заключенным между продуктами уже свершившегося акта восприятия: между “движением” как гносеологически заданным, т.е. уже познанным, объектом восприятия, и “движением” (“неподвижностью”) как актуальным результатом здесь-и-теперь свершившегося процесса восприятия (ощущения, образа, представления и т.п.). В итоге, рассуждения исследователей о том, что представляет собой процесс восприятия движения и его механизмы, остаются на уровне дискурсивно-понятийных логических связей и отношений между продуктами свершившегося (ставшего) процесса восприятия, т.е. на абстрактно-логическом уровне. Сам же процесс восприятия, его непосредственно-чувственный уровень, на котором и происходит собственно *порождение* “движения” и других “пространственных свойств и отношений” как будущих продуктов восприятия, остается вне абстрактно-логического уровня анализа и рассуждений. И потому допродуктный, собственно процессуально-порождающий уровень непосредственно-чувственного восприятия, осуществляющий порождение “движения”, “неподвижности” и т.п. “пространственных” данностей как продуктов восприятия, остается вне предмета исследования и, следовательно, не изученным (А.И. Миракян, В.И. Панов, 1985; В.И. Панов, 1998а).

И это не удивительно, поскольку в классических и современных исследованиях представление о восприятии движения формируется посредством абстрактно-логического переноса *понятийного* представления о движении на *непосредственно-чувственный* уровень процесса восприятия. Такой перенос является общей и традицион-

ной особенностью образа мышления в *гносеологической* (“продуктной”, физикальной) парадигме изучения восприятия пространственных свойств и отношений (А.И. Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004), включая восприятие движения объектов и стабильности видимого мира (А.И. Миракян, В.И. Панов, 1985; В.И. Панов, 1998а).

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

5.2. Гносеологические предпосылки, обуславливающие “продуктный” характер понимания восприятия движения и неподвижности

5.2.1. Понимание восприятия движения и апории Зенона

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

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

Нетрудно заметить, что в качестве логического основания для построения своей апории (т.е. логического противоречия) Зенон использует по сути те же продукты непосредственно-чувственного восприятия, о которых говорилось выше при анализе исходных оснований традиционных теорий восприятия движения. Действительно, фраза “все по необходимости либо движется, либо покоится” говорит о том, что Зенон изначально постулирует данность “движения” (следовательно, уже-воспринятого) и данность “неподвижности” (тоже уже-воспринятой) как имплицитную самость “всего”. При этом именно как имплицитная самость (т.е. понятийная дан-

ность (А.И. Миракян, 1990, 1992)) свойства “движение” и “неподвижность” обособлены друг от друга и тоже противопоставлены друг другу: “либо движется, либо покоится”.

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

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

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

объекта в качестве эмпирического основания для объяснения восприятия движения.

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

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

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

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

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

Однако “изначальная изменчивость компонентов в образовании отношений в процессе непосредственно-чувственного отраже-

ния и изначальное постоянство компонентов в образовании отношений при опосредованно-мыслительном отражении дает основание считать неправомерным отождествление этих процессов как идентичных и рассматривать их только по результатам, продуктам уже завершенных процессов, осознаваемых в форме устойчивых понятий об обособленных и уже отраженных свойствах объектов” (там же).

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

5.2.2. Ограниченность абстрактно-логического понимания движения и покоя (И. Кант)

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

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

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

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

Из этого рассуждения следует, что “движение” не есть данность, существующая и обнаруживающая себя сама-по-себе, а некое свойство в виде *отношения* вещи к другим вещам, которое *устанавливается* наблюдателем (воспринимается им). Но восприятие такого отношения предполагает наличие его исходных компонентов, т.е. уже-воспринятость “вещи”, ее “формы”, ее “места”, а также “других вещей” (их “формы” и их “места”). Значит, определению факта движения (или покоя) некоторой вещи должно предшествовать восприятие “вещей” и их “места”, т.е. “пространственной локализации”. (Заметим, что мы уже сталкивались с подобным способом описания феномена “движение” при анализе сетчаточно-моторной и операциональной парадигм изучения восприятия движения.)

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

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

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

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

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

“Теперь я начинаю понимать, что в выражениях движение и покой мне чего-то не хватает. Я всегда должен понимать его не в абсолютном, а в относительном смысле. Я никогда не должен говорить, что тело находится в состоянии покоя, не прибавляя, по отношению к каким телам оно находится в покое, и никогда не должен говорить, что оно движется, не указывая в то же время те предметы, по отношению к которым оно изменяет свое положение” (там же, с. 379).

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

Примечательно продолжение цитаты, ясно показывающее логическую ограниченность для изучения восприятия такого понимания пространства, когда оно рассматривается как некое абстрактное

вместилище тел: “И если бы я даже захотел представить себе математическое пространство, свободное от каких бы то ни было предметов, как некое вместилище тел, то и это мне несколько не помогло бы. Ибо каким образом я могу отличить части этого пространства и различные места в нем, коль скоро они не заняты ничем телесным?” (там же).

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

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

Из последнего вопроса в приведенной цитате явствует, что в данном случае для Канта необходимым условием различения частей пространства или его различных мест является наличие в этом пространстве тел, вещей, предметов. Значит, проблема различения как проблема построения “отношения между различными частями пространства” или “телами, занимающими разные части пространства” предполагает в данном случае наличие: а) “пространства”, в котором могут быть, а могут и не быть какие-то тела, и б) “тел” (вещей, предметов), которые могут находиться в этом пространстве. Понятно, что в логике нашей работы, и “пространство”, и “тела”, о которых идет речь, суть продукты уже свершившегося процесса восприятия, исходно используемые как данность для построения абстрактно-логических отношений. Наша же проблема состоит в том, чтобы понять, каким образом возможно изучение восприятия как порождения этих продуктов.

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

В более поздней работе – “Критике чистого разума” – Кант различает два психологически разных источника или уровня познания: “Наше знание возникает из двух основных источников души: первый из них есть способность получать представления (восприимчивость к впечатлениям), второй – способность познавать через эти представления предмет (спонтанность понятий). Посредством первой способности предмет нам *дается*, а посредством второй он *мыслится* в отношении к представлению (как одно лишь определение души). Следовательно, созерцания и понятия суть начала всякого нашего познания, так что ни понятия без соответствующего им некоторым образом созерцания, ни созерцание без понятия не могут дать знание” (И. Кант, т. 3, с. 154). Существенно отметить, что в созерцании, по Канту, “предмет нам *дается*”, т.е. исходно выступает как данность, а вот в понятии он есть результат спонтанного процесса: “он *мыслится* в отношении к представлению”.

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

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

В психологическом отношении методологическая ограниченность рассмотренного абстрактно-логического способа осмысления и изучения восприятия пространственных свойств объектов была подробно проанализирована Миракяном и его сотрудниками (А.И. Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004; А.И. Миракян, В.И. Панов, 1985; В.И. Панов, 1998а; Принципы порождающего процесса восприятия, 1992). Они показали, что восприятие пространственных свойств и отношений, в том числе и движения объектов, как содержание процесса восприятия традиционно мыслится исследователями через логическое соотношение соответствующих понятийных пред-

ставлений о воспринимаемых пространственных свойствах и отношениях, т.е. соотношение, построенное на продуктах уже-свершившегося непосредственно-чувственного восприятия. Поэтому процесс порождения этих продуктов, т.е. *порождающий процесс психического отражения*, естественно не может войти в традиционный предмет изучения механизмов восприятия из-за “продуктного” характера образа мышления исследователей. И потому предмет их изучения строится на абстрактно-логическом представлении о восприятии как процессе отражения, *воспроизводящем* понятийную данность (имплицитную самость) пространственных свойств и отношений, но *не порождающим* их в непосредственно-чувственной, а затем и в понятийной форме.

Постулируемый таким образом воспроизводящий характер процесса восприятия, функционально ориентированного на отражение имплицитной самости того или иного *отдельного* пространственного свойства (движения, формы, пространственной локализации и т.д.), обуславливает еще одну общую характеристику сетчатчно-мышечного, феноменологического и операционального подходов к изучению восприятия движения. Речь идет об игнорировании такой фундаментальной особенности непосредственно-чувственного процесса, как его *полифункциональность*. Между тем принятие полифункциональности восприятия в качестве исходной предпосылки изучения процесса восприятия уже не допускает в качестве таковой использования постулата отождествления, так как полифункциональность означает возможность отражения одного и того же объекта по-разному в зависимости от условий и задачи восприятия (т.е. не гносеологически, а функционально адекватно): как константно, так и аконстантно, как раздельность, так и сопредставленность свойств объектов (А.И. Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004). Поэтому восприятие движения исследовалось обособленно от восприятия других сопредставленных свойств и отношений движущегося объекта (его формы, величины и т.п.) и, в том числе, обособленно от восприятия стабильности (неподвижности) объектов окружающего видимого мира в условиях собственного движения наблюдателя.

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

5.3. Восприятие движения, стабильность воспринимаемого мира и полифункциональность восприятия

Проблема восприятия движения неразрывно связана с другой классической проблемой – стабильностью воспринимаемого (видимого) мира или, как ее еще называют, проблемой восприятия стабильности окружающего мира или константности видимого направления. Ее возникновение связано с необходимостью объяснения восприятия неизменности пространственного положения объектов окружающего мира при таких поворотах глаз, головы или всего тела наблюдателя, которые вызывают смещение сетчатого изображения этих объектов, но не вызывают ощущения их движения (Н. Helmholtz, 1896; Е. Hering, 1879; С.S. Sherrington, 1918; Э. Мах, 1908 и др.).

Как и восприятие движения, проблема стабильности видимого мира характеризуется противоречивостью экспериментальных данных и базирующихся на них теоретических объяснений (В.А. Барабанщиков, 1990; А. Луук, В.А. Барабанщиков, В. Белопольский, 1977; W.L. Shebilske, 1977).

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

Здесь уместно обратить внимание еще на одну методологическую особенность традиционных исследований восприятия движения объектов и стабильности видимого мира, продуцируемую гносеологической парадигмой. Дело в том, что обособление проблемы восприятия стабильности видимого мира от проблемы восприятия движения объектов уже само по себе является следствием “продуктного” мышления, когда сначала постулируется данность

“движения” и, соответственно, его восприятия, и данность “стабильности” и ее восприятия. Понятийная (“продуктная”) обособленность “движения” от “стабильности” переносится на процесс восприятия как объект исследования, и в качестве предмета исследования начинают выступать механизмы восприятия именно “движения” и именно “стабильности”. Между тем природно-эволюционное формирование зрительной системы человека происходило таким образом, чтобы обеспечивать на непосредственно-чувственном уровне полифункциональную возможность восприятия сопредставленных свойств окружающего мира: и движения объектов, и стабильности окружающего пространства, и скорости объекта, и его формы, и величины, и удаленности, и т.п. (А.И. Миракян, 1992; А.И. Миракян, В.И. Панов, 1985).

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

Эта же логика предопределила появление в свое время теории каналов (O.Y. Braddick et al., 1978; N. Graham, 1981; H. Westheimer, 1981). Ее возникновение связано с различием и логическим противопоставлением экспериментальных данных, получаемых в разных условиях восприятия, например, при предъявлении медленно- и быстро движущегося объекта.

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

В соответствии с такой логикой становится ясно, что на непосредственно-чувственном уровне процесса восприятия не существует отдельно восприятия движения, отдельно восприятия стабильности видимого мира и отдельно восприятия формы – есть единый по своим процессуальным механизмам непосредственно-чувственный акт (уровень) восприятия, обеспечивающий порождение восприятия как движения, так и стабильности объектов. Причем “объект восприятия” понимается здесь в широком смысле – как зрительное воздействие, зрительная среда (поле) в целом. Поэтому впредь, имея в

виду “объект исследования”, мы должны говорить о *непосредственно-чувственном уровне восприятия движения и стабильности объектов*.

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

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

Методологическая ограниченность этой парадигмы и соответствующего ей физикального, “продуктного” образа мышления была подробно проанализирована А.Н. Миракяном на примере проблемы константности восприятия. Для преодоления указанной парадигмы им же была предложена принципиально иная парадигма, известная под названиями “афизикальный подход”, “трансцендентальная психология восприятия” или “концепция порождающего процесса восприятия” (Миракян, 1990–2004).

5.4. Основные положения концепции порождающего процесса восприятия

Согласно концепции порождающего процесса восприятия изучение непосредственно-чувственного процесса восприятия требует, чтобы построение предмета исследования производилось на таких исходных основаниях, которые характеризуют данность более общей реальности, чем данность непосредственного продукта того или иного процесса восприятия. В качестве такой реальности А.И. Миракян (1990–2004) предлагает рассматривать самодвижение (самопорождение, самосохранение и саморазрушение) форм материального бытия (т.е. формопорождение). Фундаментальной особенностью та-

кого самодвижения как *общеприродного формопорождающего процесса* является *единость форм бытия* (в смысле их общей принадлежности к общеприродному бытию как форм бытия), *содержащая в себе их различие*. Для обозначения такой единости, содержащей в себе различие, Миракян ввел понятие *анизотропности* как противоположность гомогенности (однородности). Предельным выражением анизотропности выступает *дискретность*, проявляющаяся в пространственно-временной, энергетической и иной *сопредставленности* природных форм бытия.

Действительно, если обратиться к мысленному эксперименту, то становится ясно, что первичное наличие некоторой единой и однородной реальности не может быть достаточным для того, чтобы могло осуществиться порождение чего-либо. Ибо “единое-однородное” не отличается от самого себя, и нет никакого “другого”, посредством которого оно могло бы выделить себя из себя как нечто иное и образовать с ним отношение, что собственно и будет означать порождение, поскольку только в этом отношении оно будет иным по сравнению с первоначальным.

Из этого следует, что необходимым условием возникновения порождающего процесса восприятия (как особой формы бытия) является анизотропность отражающей системы, которая, расчленяя принимаемое воздействие на различающиеся относительно друг друга дискретные части, создает возможность для образования между ними *анизотропного отношения*.

Применительно к порождению простейшего психического акта отражения речь идет о такой отражательной системе, рецептивное поле которой имеет, по меньшей мере, два рецепирующих элемента, пространственно (структурно) дискретных и функционально неоднородных (см. рис. 1). Для наглядности можно представить попарную симметричность органов восприятия (два глаза, два уха и т.д.) или раздвоенный язычок у змеи.

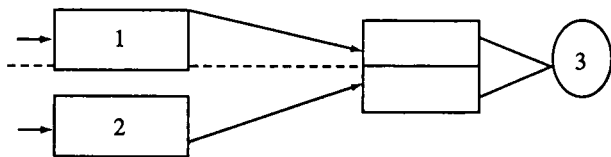


Рис. 1. Схема образования симметрично-двухединого анизотропного отношения (Принципы порождающего процесса восприятия, 1992).

Элементы 1 и 2 – это элементы рецепторного поля, или рецепирующие органы, или же предшествующая и последующая позиции рецепторного поля при приеме воздействия. 3 – это элемент, фиксирующий результат образования анизотропного структурного или соответственно процессуального отношения, образующегося между 1 и 2 рецепирующими органами (или элементами рецепторного поля), либо между 1 и 2 фиксационными позициями рецепирующего органа (глаза, уха и т.п.)

Такое рецепторное поле расчленяет принимаемое воздействие на две дискретные части, которые создают анизотропность между состояниями элементов, принявших это воздействие. Поэтому между ними происходит образование анизотропного отношения, которое мы будем называть *структурным*. Наличие границы (как структурной, так и процессуальной) между противопоставленными друг другу рецепирующими элементами и в то же время их единость по отношению друг к другу естественно вводят двуединую симметрию между ними. Поэтому образование анизотропного отношения в подобной ситуации названо *симметрично-двуединым* (А.И. Миракян, 1992; В.И. Козлов, Н.В. Подлеснова, 1992).

Завершение образования структурного отношения в данной пространственной позиции рецепторного поля означает завершение первого *микроакта* приема воздействия, что вызывает изменение позиции рецепторного поля и начало следующего микроакта. Причем изменение позиции осуществляется тоже по симметрично-двуединому принципу.

Единость принимаемого воздействия и в то же время пространственно-временная дискретность первого и второго микроактов относительно друг друга создают процессуальную анизотропность последующего и предшествующего процессуальных моментов приема воздействия. Это служит основанием для образования между ними *процессуального* анизотропного отношения, которое снимает дискретность микроактов и анизотропных отношений, создаваемую собственной дискретностью отражательной системы (структуры ее рецепторного поля и ее движений). Завершение процессуального, межмикроактного, отношения будет означать завершение *формопорождающего акта* как акта образования структурно-процессуального анизотропного отношения, которое фиксирует идентичность и различие между состояниями рецепторного поля (зрительной системы в целом) в последующей позиции приема воздействия относительно приема воздействия в предшествующей позиции. Но порождение на непосредственно-чувственном уровне *существования идентичности и различия*, сохраняющегося в разные моменты времени, – это и есть *порождение пространственности* принимаемого воздействия, соответствующей “разрешающей способности” структурно-процессуальной анизотропности, характерной для данного отражательного органа (глаза, уха, пальца и др.).

Если завершение данного акта требует более чем двух микроактов, то, в соответствии с симметрично-двуединым принципом, движения рецепторного поля приобретают такой колебательный (“синусоидальный”) характер, когда прием воздействия осуществляется в попарно-симметричных относительно друг друга пространственных позициях отражательного органа (для наглядности можно вспомнить колебательные движения язычка у змеи). В этом случае происходит постепенная ориентация – *центрирование* – центра ре-

цепторного поля на ту часть воздействия, прием которой требует наибольшего времени для завершения формопорождающего акта. Собственные движения отражающей системы (или его рецепторного поля), обеспечивающие такое центрирование, соответственно получают название *центрирующих движений*. При этом предшествующий микроакт выполняет роль своеобразного “антиципирующего экрана”, на фоне которого осуществляется каждый последующий микроакт. То же самое относится и к результатам (актам) образования структурно-процессуального отношения. Каждый предшествующий акт выполняет аналогичную антиципирующую (опосредующую) функцию по отношению к последующему формопорождающему акту, что снимает их взаимную дискретность и порождает непрерывность (единость) “пространственности” принимаемого воздействия в процессуально-дискретных относительно друг друга формопорождающих микроактах непосредственно-чувственного процесса восприятия.

Порождение “пространственности” на непосредственно-чувственном уровне восприятия в данном случае еще не означает порождения “формы” как “формы объекта (фигуры)”, вычлененной из “фона”. Речь пока идет о том уровне процесса восприятия, на котором еще только создается – формопорождается – пространственная структурированность принимаемого воздействия, т.е. тот уровень психической реальности, для обозначения которой А.Н. Леонтьев (1972) ввел понятие “чувственной ткани”, имеющей “пространственную форму”, но еще неозначенной, неопредмеченной.

На более высоких уровнях восприятия указанное образование анизотропных отношений включается как исходная непосредственно-чувственная основа в предметную деятельность воспринимающего субъекта, что позволяет произвести, в соответствии с выполняемым действием, обособление “одного из членов соотношения в снятой форме на любом уровне образования анизотропных отношений в системе отражения как результата уже законченного процесса выделения различного в едином и соотнесения с тем или другим свойством многообразных форм объективного мира” (А.И. Миракян, 1990, с. 193–194). Именно на этом уровне реализуется возможность вычленения таких понятийно (гносеологически) заданных пространственных свойств, как “форма”, “величина”, “пространственная локализация” и т.п.

Таким образом, согласно концепции порождающего восприятия, непосредственно-чувственный акт восприятия любого пространственного свойства представляет собой формопорождающий процесс, имеющий дискретный характер и состоящий по меньшей мере из двух процессуально-дискретных микроактов и отношения между ними. Необходимая для этого структурная и процессуальная дискретность (квантование) воздействия, принимаемого отражательным органом, обусловлена расчленением (квантованием) при-

нимаемого воздействия посредством структурной дискретности рецепторного поля и посредством процессуальной дискретности его пространственных позиций, которая обеспечивается центрирующими движениями отражательной системы в ходе центрирования принимаемого воздействия.

5.5. Теоретическая модель порождения восприятия движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном процессе

На основе вышесказанного мы получаем возможность априорно разработать теоретическую модель (функциональную схему) формопорождающего процесса, демонстрирующую теоретическую возможность порождения движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном акте восприятия (В.И.Панов, 1998а).

В упрощенном виде она выглядит на примере зрительной системы человека следующим образом.

В силу природной функциональности зрительного акта человек фиксирует взгляд на той части окружающего пространства, в которой находится значимое на данный момент событие. Эта фиксация, когда глаз остается неподвижным, продолжается столько времени, сколько необходимо для того, чтобы: а) рецепторы сетчатки глаза успели изменить свое состояние под влиянием поступающего на них светового воздействия, б) произошло образование анизотропных отношений между сосуществующими в данный момент состояниями рецепторов сетчатки, попарно-симметричных относительно центра рецептивных полей, а также между состоянием мышц-антагонистов, фиксирующих позицию глаза, в) произошло образование анизотропных отношений между отношениями, образовавшимися на рецепторном поле сетчатки и в глазодвигательных мышцах.

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

Объективное изменение принимаемого воздействия рецептивным полем сетчатки глаза происходит настолько медленно, что не оказывает влияния на завершение процесса образования структурных отношений на сетчатке глаза. Поэтому центрирование такого воздействия происходит таким же образом, как если бы воздействие оставалось неизменным. Следовательно, образование всех видов анизотропных отношений получит свое естественное завершение, а порождаемые при этом пространственные отношения будут иметь неизменный характер, не зависящий от центрирующих движений глаза, т.е. они будут стабильны. Например: а) человек не видит непосредственно таких медленных движений, как изменение формы и

пространственного положения лепестков распускающейся почки: лепестки в этом случае воспринимаются стабильными и по форме и по пространственному положению; б) в ситуации попеременного тахистоскопического (дискретно кратковременного) предъявления объектов это соответствует фазе последовательного восприятия объекта неподвижным в разных пространственных позициях (по разным работам межстимульный интервал здесь должен быть более 60–400 мс).

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

3. Изменение воздействия таково, что его центрируемая часть (например, “движущийся объект”) выскальзывает из зоны центрирования раньше, чем успевает завершиться первый формопорождающий микроакт, т.е. образование анизотропных отношений, необходимое для приема этого воздействия в данной позиции глаза. В этом случае зрительная система вынуждена сделать такое центрирующее движение глаза, которое позволило бы продолжить и завершить уже начавшийся, но не завершившийся микроакт. Но и в новой позиции ситуация повторяется. Поэтому прием воздействия в каждой последующей позиции будет представлять собой не новый формопорождающий микроакт, а продолжение предшествующего микроакта, незавершенного в предыдущей позиции и потому продолжающегося в новой позиции. Следовательно, непосредственно-чувственной основой порождения изменения (движения) пространственных свойств, порождаемых в микроактах формопорождающего процесса, служит такая *незавершенность* этих микроактов, которая обусловлена их досрочным прерыванием вследствие нарушения центрирования принимаемого воздействия. Наглядным примером может служить стробоскопическое движение, когда экспозиция объекта в первой позиции достаточна для того, чтобы произошло начало формопорождающего акта, но недостаточна для его завершения.

4. Относительно рецепторного поля сетчатки указанная незавершенность может иметь тотальный или локальный характер. В последнем случае должно наблюдаться сосуществование тенденций к образованию *завершенных* и к образованию *незавершенных* формопорождающих микроактов и отношений между ними.

Феноменологически это должно проявляться в сопредставленном восприятии стабильных и нестабильных (изменяющихся, движущихся) пространственных отношений. Например, в виде восприятия стабильной ригидной формы движущегося объекта или в виде движения объекта на фоне стабильности его пространственного окружения.

Таким образом, мы приходим к выводу, что использование методологических оснований концепции порождающего процесса восприятия действительно позволяет разработать априорную теоретическую модель порождения движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном восприятии. Ее отличительной чертой является то, что она описывает возможность порождения непосредственно-чувственного отражения изменения и стабильности пространственных свойств принимаемого воздействия. Причем в качестве исходных предпосылок построения этой модели нами были использованы не исходная гносеологическая данность (известность) этих свойств, а принципы анизотропности и формопорождения как методологические основания экспликации порождающего процесса восприятия в качестве объекта исследования, трансцендентальные по отношению к психике наблюдателя и гносеологической данности пространственных свойств и отношений окружающей среды.

В дальнейшем эта модель может выступать как методологическое основание в качестве *общей теоретической гипотезы* исследования порождающего процесса восприятия движения и стабильности. А именно:

- непосредственно-чувственной основой порождения движения и стабильности в зрительном процессе восприятия является *формопорождающий процесс*, осуществляющийся в виде центрирования принимаемого воздействия и представляющий собой дискретную последовательность микроактов и процессуальных (внутри- и межмикроактных) анизотропных отношений между ними;

- непосредственно-чувственной основой *порождения движения* объекта является образование таких анизотропных отношений, которые устанавливают и фиксируют *незавершенность* сменяющих друг друга микроактов формопорождения, обусловленную их досрочным прерыванием вследствие нарушения процесса центрирования принимаемого воздействия. Напротив, *завершенность* микроактов формопорождающего процесса, устанавливаемая и фиксируемая посредством процессуальных анизотропных отношений, выступает непосредственно-чувственной основой *порождения стабильности* объектов (неизменности формы и/или пространственного положения). Сосуществование в реальном процессе восприятия тенденций к завершенности и к незавершенности образования анизотропных отношений в микроактах формопорождающего процесса обеспечивает возможность порождения сопредставленного восприятия движения и стабильности объектов окружающего мира.

В итоге мы получили возможность построить иной предмет исследования, чем это традиционно принято в рамках гносеологической парадигмы изучения восприятия движения и стабильности видимого мира. В качестве такового выступает уже не конкретный процесс восприятия, а формопорождающий акт, динамика образования микроактов которого и отношений между ними обеспечивает *возможность порождения* движения и стабильности объектов на непосредственно-чувственном уровне восприятия. Исследуемый же процесс восприятия выступает в качестве условия, позволяющего воспроизводить (моделировать) действие общеприродного принципа формопорождения в реальных условиях непосредственно-чувственного восприятия. При этом в качестве “единицы анализа” непосредственно-чувственного акта и одновременно в качестве “процессуальной единицы” его осуществления выступает образование структурно-процессуального анизотропного отношения.

Следующий этап данного исследования был посвящен конкретизации и эмпирическому обоснованию вышеизложенной априорной модели порождения формы, движения и стабильности объектов в соответствии с указанными трансцендентальными принципами формопорождения и анизотропности, определяющими особенности строения и функционирования зрительной системы человека.

5.6. Экспериментальное исследование принципа формопорождения на непосредственно-чувственном уровне процесса восприятия движения и стабильности объектов

Исходя из вышеизложенного, мне следует теперь показать принципиальную возможность экспериментального изучения непосредственно-чувственного восприятия движения и стабильности объектов как формопорождающего процесса на основе вышеуказанных принципов.

В качестве исходного для построения экспериментальной части исследования должно быть принято представление о том, что порождение движения объекта и его стабильности требует осуществления в непосредственно-чувственном акте восприятия по крайней мере двух микроактов формопорождающего процесса и образования отношения между ними. Следовательно, искусственное изменение пространственно-временных условий восприятия на его непосредственно-чувственном уровне, вызывая изменение дискретности, анизотропности и длительности (следовательно, завершенности-незавершенности) микроактов формопорождающего процесса и анизотропных отношений между ними, должно приводить (при прочих равных условиях) к соответствующему изменению результатов вос-

приятия движения, формы и пространственного положения движущихся и неподвижных объектов.

Это означает, что экспериментально исследуя порождение восприятия стабильности и движения, мы должны исследовать проявления в зрительном процессе таких особенностей формопорождающего процесса, как:

- формопорождение в виде восприятия стабильности формы и пространственного положения движущихся и неподвижных объектов;
- завершенность и незавершенность формопорождающего акта в виде восприятия стабильности (и неподвижности) и движения;
- сосуществование тенденций к завершенности и незавершенности формопорождающего процесса в зрительном акте как сопредставленность восприятия формы объекта, ее стабильности и движения;
- дискретность формопорождающего процесса в зрительном восприятии;
- центрирующие движения глаза, и т.п. (А.И. Миракян, В.И. Панов, 1985; В.И. Панов, 1998а).

Из нашей общей гипотезы следует, что чем меньше времени требуется для завершения формопорождающих микроактов и чем чаще зрительная система способна производить центрирующие движения (смену фиксации взора), тем более быстрые движения объекта будут отражаться (порождаться) в процессе восприятия и тем более четкая форма движущегося объекта будет при этом восприниматься (порождаться). И, напротив, чем больше времени требуется для завершения формопорождающих микроактов и чем реже зрительная система способна производить смену фиксации взора, тем более медленные движения она способна отражать и тем более смазанной будет восприниматься форма объекта с увеличением его скорости. Именно эти особенности определяют порождение восприятия скорости и формы движущегося объекта, а в итоге – границы функционального диапазона восприятия фронтально движущегося объекта.

Действительно, при скорости, соответствующей нижней границе функционального диапазона, т.е. при очень медленном движении объекта или его неподвижности, форма объекта различается четко. С другой стороны, чем более скорость объекта приближается к верхней границе функционального диапазона, тем менее отчетливой воспринимается форма этого объекта, вплоть до ее смазывания (слияния) в сплошную полосу.

Этот факт хорошо известен и исследован как психофизическая и психофизиологическая характеристика зрительного восприятия движущегося объекта (А.Д. Логвиненко, Н.Д. Линде, 1979, 1980; Л. Митрани, 1973; J.F. Brawn, 1931; J.W. Miller, E.J. Ludvigh, 1962). Но в исследованиях механизма восприятия движения (или скорости) он

традиционно обходится вниманием. Ведь, согласно традиционной логике, восприятие движения или скорости движущегося объекта и восприятие его формы осуществляются как бы обособленно друг от друга и потому исследуются как самостоятельные процессы.

С нашей же точки зрения, в рамках логики формопорождения, данная особенность восприятия движущегося объекта приобретает совершенно иное значение. Из психофизической характеристики восприятия она превращается в исходный факт (эмпирическое основание) для понимания того, каким образом возможно порождение непосредственно-чувственного восприятия стабильности, движения и быстроты (скорости) движущегося объекта.

Кроме того, в отличие от усредненного характера пороговых данных психофизических исследований, границы функционального диапазона должны иметь индивидуальный характер, определяемый не только скоростью движения объекта, но и особенностями процесса формопорождения в зрительной системе данного наблюдателя в условиях восприятия данного объекта.

Существенной особенностью функционального диапазона восприятия движения является также то, что, в соответствии с принципом сопредставленности, зрительная система в пределах указанного диапазона имеет возможность непосредственно-чувственного отражения не только движения, но и других сопредставленных свойств и отношений движущегося объекта: его формы, скорости, направления, удаленности, величины и т.д. Причем в случае, когда эти свойства и отношения во время восприятия объективно остаются неизменными, зрительная система наряду с движением объекта обеспечивает непосредственно-чувственное восприятие их стабильности.

Однако, когда перед испытуемым ставится задача “видеть движение” объекта, он может ее решать, опираясь на неполное, фрагментарное восприятие формы данного объекта и даже полностью отвлекаясь от нее. Поэтому экспериментальная процедура изучения порождающего процесса восприятия движения объекта должна быть построена таким образом, чтобы “вывести” в отчет испытуемого результаты восприятия не только движения, но и других пространственных свойств данного объекта, например, его формы.

Экспериментальные исследования формопорождающего процесса проводились в условиях непосредственно-чувственного зрительного восприятия неподвижных и движущихся (фронтально или радиально) объектов.

В качестве критерия завершенности этого процесса было использовано критическое время формопорождения (КВФ), т.е. минимальное время, необходимое данному наблюдателю для различения формы данного объекта при его неподвижности (нижняя граница функционального диапазона восприятия движения).

В роли основных переменных в разных экспериментальных сериях были использованы: ограничение времени экспозиции, ско-

рость, форма и величина объектов, расстояние между дискретно предъявляемыми неподвижными объектами, двойная инструкция.

Экспериментальная ситуация представляла собой парно-последовательное предъявление тест-объектов, после которого испытуемый должен был сразу и не задумываясь дать альтернативный отчет типа “да-нет” (есть движение или нет движения, одинаковую или разную форму имеют тест-объекты и т.п.).

Чтобы процесс восприятия происходил не “мгновенно”, а был бы растянут во времени, в качестве тест-объектов восприятия были выбраны правильные многоугольники с разным числом сторон (от 5 до 10); кроме того, были использованы такие фигуры, как круг и точка (рис. 1). Тест-объекты предъявлялись как предметно, так и в изображении на экране дисплея. Эксперимент проводился с помощью специально сконструированных аппаратурных устройств (с применением персонального компьютера и без него).

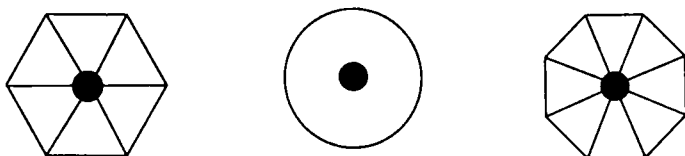


Рис. 1. Примеры тест-объектов, использованных в разных экспериментальных сериях: 6-угольник, круг, 8-угольник

Всего было проведено восемь экспериментальных серий, в каждой из которых принимали участие от 4 до 8 испытуемых. В разных сериях с каждым испытуемым было проведено от 105 до 1200 предъявлений (замеров).

Первые три серии были посвящены исследованию длительности формопорождающего процесса в условиях восприятия объекта при его неподвижности и движении с разной скоростью. При этом мы исходили из следующего предположения.

Если процесс формопорождения не связан с порождением движения и, соответственно, со скоростью движения воспринимаемого объекта (как это предполагается традиционно), то минимальное время, необходимое для четкого различения формы движущегося объекта, должно было бы оставаться равным КВФ данного объекта при его неподвижности и неизменным при увеличении скорости его движения. Если же в условиях движения оно будет больше, чем в условиях неподвижности, и будет возрастать с увеличением скорости (что мы и получили), то это свидетельствует о том, что в основе восприятия движущегося объекта (его формы и быстроты движения) действительно лежит формопорождающий процесс и незавершенность его микроактов, возникающая вследствие нарушения центрирования воспринимаемого объекта.

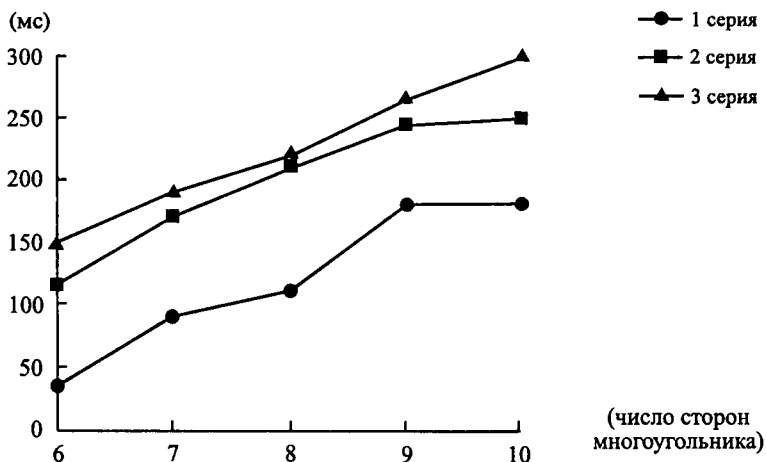


График 1. Критическое время формопорождения (КВФ) объектов (6, 7, 8, 9 и 10-многоугольников) при их неподвижности – 1 серия, при их фронтальном движении со скоростью 7 угл.град./с. – 2 серия, и 14 угл.град./с. – 3 серия (усредненные данные)

С этой целью было проведено:

- исследование критического времени формопорождения (КВФ) объектов (6, 7, 8, 9 и 10 угольников) при их неподвижности;
- исследование критического времени формопорождения тех же объектов при их фронтальном движении со скоростью 7 угл. град./с;
- исследование критического времени формопорождения тех же объектов при их фронтальном движении со скоростью 14 угл.град./с.

Результаты 1-й, 2-й и 3-й серий представлены в общем и усредненном виде на графике 1.

Эти данные показывают, что при движении объекта минимальная (критическая) длительность процесса формопорождения, необходимая для отчетливого восприятия его формы, увеличивается не только по сравнению с критическим временем формопорождения этого объекта, но и по сравнению с данными, полученными при меньшей скорости движения данного объекта. Тем самым можно считать доказанным, что в процессе восприятия движущегося объекта незавершенность его формопорождения действительно возрастает с увеличением скорости движения объекта по сравнению с процессом восприятия того же объекта при его неподвижности или движении с меньшей скоростью.

Полученные данные показывают также (см. график 1), что длительность формопорождения возрастает в зависимости от числа сторон тест-многоугольника. Это говорит о том, что в соответствии с общей гипотезой большее количество образующихся анизотропных отношений требует более длительного процесса формопорождения.

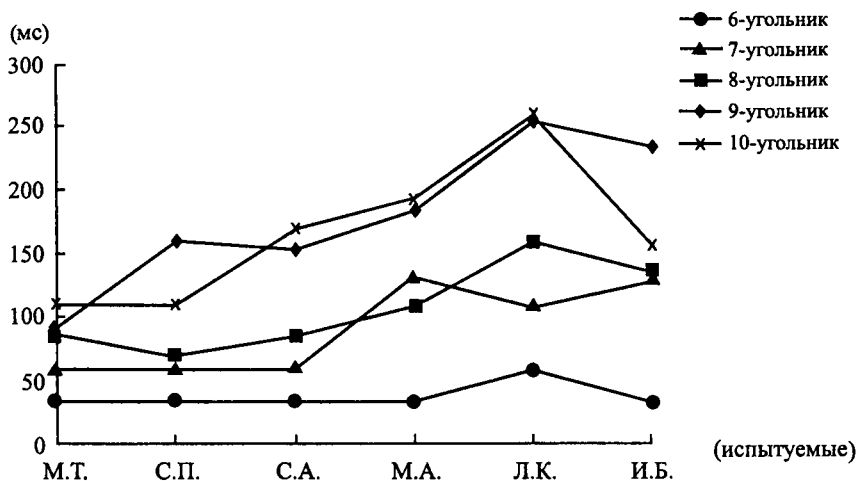


График 2. Сравнительные данные различия многоугольников, имеющих форму с разной степенью симметричности

Сравнительные результаты восприятия многоугольников с разной степенью симметричности (суммарно по всем сериям и по всей группе испытуемых) представлены графически (см. график 2). На нем хорошо видно, что КВФ при 8-угольном стимуле смещено в зону данных КВФ по 7-угольнику, хотя 8-угольник количественно более сложная форма, чем 7-угольник. То же самое можно сказать и о КВФ 10- и 9-угольников. Это можно объяснить тем, что 8- и 10-угольники характеризуются более выраженной “горизонтальной” симметричностью, чем 7- и 9-угольники. Такой тип симметрии, совпадая с направлением движения тест-многоугольника, уменьшает скорость его выхода из зоны центрирования, не увеличивая при этом дополнительно число микроактов, необходимых для завершения его формопорождения.

Таким образом, мы получили экспериментальные результаты, которые могут выступать в качестве эмпирического основания модели порождающего процесса восприятия движения и стабильности, априорно принятой нами в качестве общей гипотезы.

Кроме того, полученные экспериментальные данные позволяют высказать еще одну гипотезу – гипотезу о том, что степень незавершенности формопорождающего процесса выступает непосредственно-чувственной основой быстроты (скорости) движения, порождаемой в зрительном процессе восприятия движущегося объекта. Действительно, в реальном процессе восприятия движущегося объекта чем больше будет его физическая скорость, тем меньше будет времени для завершения каждого микроакта формопорождения и тем более незавершенными будут эти микроакты. Вследст-

вие чего объект будет восприниматься движущимся более быстро. Наглядной иллюстрацией этого служит восприятие лопастей вращающегося вентилятора или винта самолета: чем быстрее они вращаются, тем более смазанной воспринимается их форма и тем более быстрым воспринимается их вращение. Но из-за физикального понимания движения исследователи восприятия проходят мимо этого факта.

Это же объяснение быстроты движущегося объекта – как проявления незавершенности формопорождающего процесса – позволяет дать объяснение парадоксу Ауберга-Фляйшля. С физикальной точки зрения здесь действительно имеется противоречие: предъявляется движение одного и того же объекта, движущегося с одной и той же скоростью, но при точном прослеживании взглядом этого объекта его скорость воспринимается в 1,5–2 раза меньшей, чем при фиксации взора на неподвижной точке (фона). С нашей же точки зрения это естественный результат. Ведь при прослеживании движущегося объекта он находится в зоне центрирования более длительное время, чем при статической фиксации взора. И потому завершенность микроактов формопорождения в первой ситуации будет больше, чем во второй, что и проявляется в ощущении меньшей скорости движущегося объекта при его прослеживании.

4-я и 5-я экспериментальные серии были обусловлены традиционным представлением о том, что восприятие движения в глубину происходит на основе восприятия величины движущегося объекта. Однако, если считать, что в основе порождения воспринимаемого движения лежит незавершенность формопорождающего процесса, то движение удаляющегося объекта может восприниматься до того, как будет воспринята его величина. Результаты этих серий показали, что порождение ощущения движения объекта при его перемещении в глубину происходит при временных и пространственных условиях наблюдения, явно недостаточных для завершения процесса порождения величины данного объекта.

6-я экспериментальная серия была посвящена изучению порождения стабильности формы, пространственного положения и движения в условиях дискретного (стробоскопического) предъявления парных тест-объектов: точка-точка, круг-круг, шестиугольник-шестиугольник, девятиугольник-девятиугольник.

Стробоскопическая ситуация восприятия была выбрана нами для того, чтобы показать, что необходимым условием порождения воспринимаемого движения является такая процессуальная дискретность акта восприятия, которая приводит к незавершенности процесса образования формопорождающих микроактов и отношения между ними. В этом случае реальная длительность акта восприятия складывается из времени экспозиции первого стимула (ЭС1), межстимульного интервала (МСИ) и времени экспозиции второго стимула (ЭС2). Тогда возможны следующие случаи:

а) если ЭС1 и МСИ в сумме меньше или равны длительности первого формопорождающего микроакта, то центрирование не успевает произойти, и содержание акта восприятия в целом ограничивается содержанием только одного этого микроакта. И потому здесь нет порождения ни движения, ни стабильности, а есть только прием воздействия в одной позиции глаза. Феноменально это проявляется в виде симультанного восприятия пространственно разнесенных объектов (“одновременность”), хотя предъявлялись они дискретно-последовательно;

б) если ЭС1 и МСИ таковы, что позволяют начаться первому формопорождающему акту, но не позволяют ему завершиться, а при появлении второго объекта происходит продолжение первого формопорождающего микроакта, то должно произойти порождение “движения” одного или обоих объектов;

в) если ЭС1, МСИ и ЭС2 таковы, что и первый, и второй микроакт успевают получить свое завершение, то произойдет порождение стабильности формы и пространственного положения объекта, предъявляемого первым, а затем и объекта, предъявляемого вторым – “разновременность (последовательность)”.

г) пространственное усложнение формы тест-объекта способствует незавершенности формопорождающих микроактов и тем самым порождению восприятия движения этого объекта.

Результаты 6-й серии представлены на графиках 3, 4 и 5.

Полученные в этой серии результаты, как это видно из графиков 3 и 4, подтверждают возможность порождения движения с помощью искусственной дискретизации (квантования) формопорождающего процесса через изменение процессуальной и пространственной дискретности приема воздействия.

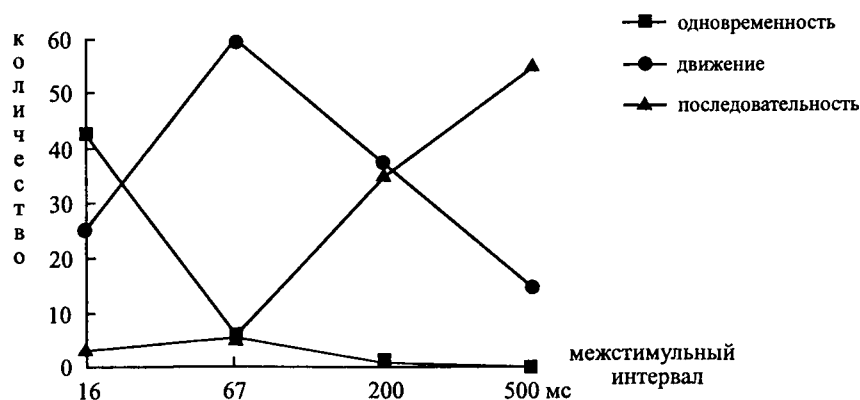


График 3. Порождение движения и стабильности в стробоскопических условиях восприятия в зависимости от длительности межстимульного интервала (суммарно по группе испытуемых и по всем тест-объектам)

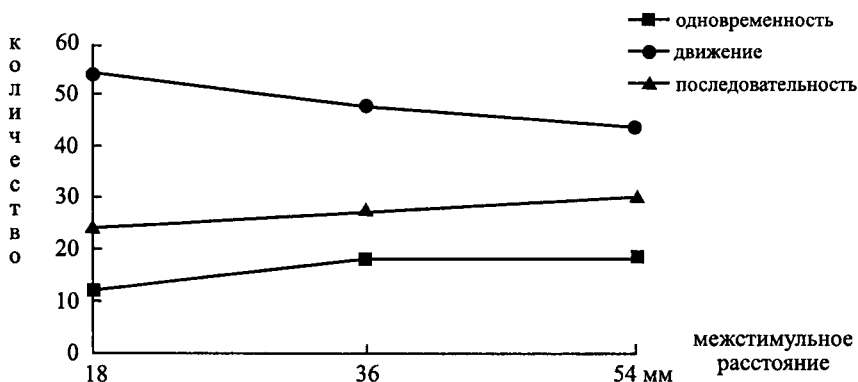


График 4. Порождение движения и стабильности в стробоскопических условиях восприятия в зависимости от пространственной разнесенности тест-объектов (суммарно по группе испытуемых и по всем тест-объектам)

При этом обнаружилось, что движение объектов "точечной" формы наблюдается примерно в 1,4 раза чаще, чем движение объектов "фигурной" формы (см. график 5). Это неожиданный результат, потому что, согласно общей гипотезе, более сложная форма объекта при дефиците времени восприятия должна бы вызывать большую незавершенность формопорождающих микроактов и, соответственно, создавать более хорошие условия для порождения "движения". Объяснение этому будет дано ниже.

Следующие, 7-я и 8-я серии, были посвящены исследованию сосуществования тенденций к завершенности и незавершенности формопорождающих микроактов в условиях восприятия фронтально

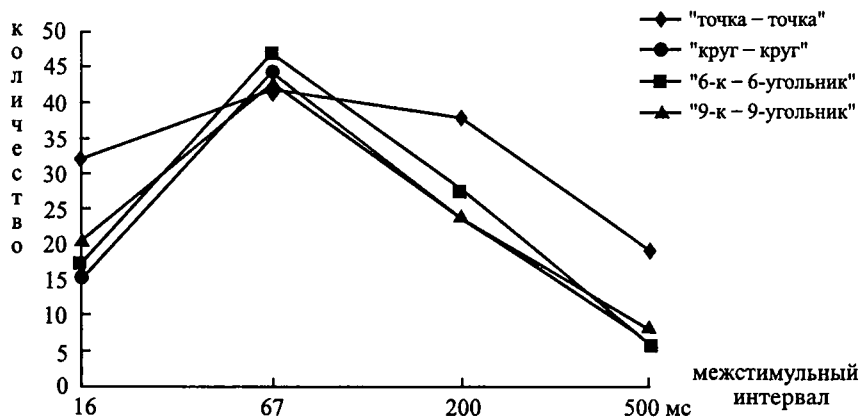


График 5. Порождение движения в стробоскопических условиях восприятия в зависимости от формы тест-объектов (суммарно по группе испытуемых)

Таблица 1

**Количество случаев порождения формы и движения
медленно движущегося объекта в зависимости
от времени экспозиции (суммарно по 7- и 10-угольникам
в обеих сериях и по всей группе испытуемых, нижняя строка – %)**

Время экспозиции	40 мс	75 мс	110 мс	150 мс	200 мс	275 мс	300 мс
Восприятие формы	130 54%	129 54%	135 56%	149 62%	151 63%	175 73%	176 73%
Восприятие движения	32 13%	43 18%	45 19%	84 35%	99 41%	130 54%	164 68%

движущегося объекта (42 угл.мин./с). Для этого была использована методика двойной инструкции. В 7-й серии испытуемому предлагалось считать главной задачей различение формы предъявляемых объектов, но сообщая при этом, движется или неподвижен каждый из этих объектов. В 8-й серии, напротив, главная задача заключалась в том, чтобы увидеть, движутся ли предъявляемые объекты, а различение их формы было второстепенной задачей. Отличаясь инструкцией, обе эти серии в остальном не отличались друг от друга.

Результаты этих серий показали следующее.

Различение формы медленно движущегося объекта в данных экспериментальных условиях происходит лучше, чем различение его движения (см. табл. 1). Это соответствует нашему предположению, что чем меньше скорость движущегося объекта, тем более завершенными будут микроакты формопорождающего процесса, и что, в свою очередь, является необходимым условием для порождения стабильности воспринимаемой формы движущегося объекта.

Изменение задачи восприятия с приоритетного восприятия формы на приоритетное восприятие движения действительно приводит к явному улучшению результатов восприятия движения (см. табл. 2), что также соответствует нашему представлению о сосуществовании в непосредственно-чувственном акте тенденций к завершенности и незавершенности формопорождающего процесса.

В целом интервал от 40 мс до 350 мс, ограничивающий длительность формопорождающего процесса в нашем эксперименте, оказался явно недостаточным для 100%-го порождения восприятия движения тест-многоугольников (см. табл. 2). Хотя в некоторых случаях порождение движения оказалось возможным даже при таких коротких экспозициях, как 40 мс. Это подтверждает наше представление о том, что порождение движения (так же как и формы) имеет в своей основе достаточно сложный процесс образования формопорождающих микроактов и отношений между ними.

Таблица 2

Количество случаев порождения воспринимаемого движения
в зависимости от инструкции
(суммарно от общего количества предъявлений)

Серия	Исп. 1	Исп. 2	Исп. 3	Исп. 4	Суммарно в %
Серия 7	18%	29%	8%	38%	23%
Серия 8	41%	25%	60%	63%	47%

С увеличением времени экспозиции количество случаев восприятия движения увеличивается. Экспоненциальный характер улучшения различения движения в 7-й серии начинается с экспозиций в 110–150 мс, а в 8-й серии – уже с 40 мс. Но при этом в ряде случаев в интервале 75–150 мс наблюдается тенденция к ухудшению результатов восприятия движения. Примерно в этом же интервале у некоторых испытуемых обнаруживается аналогичное ухудшение и различения формы (см. графики 6, 7). Можно предполагать, что в интервале 75–200 мс находится некая критическая зона, оказывающая существенное влияние на процесс формопорождения и, как следствие этого, на восприятие движения и формы движущегося объекта. Остановимся на этом подробнее.

Скорость движения объекта в этих сериях равна 42'/с. Следовательно, при времени экспозиции, меньшем 200 мс, их смещение происходило в пределах “зоны нечувствительности”. Ее особенность заключается в том, что при фиксации взора на неподвижной или медленно движущейся (не более 10'/с) точке ее сетчаточное изображение не фиксируется в неподвижном положении, а смещается по рецепторному полю сетчатки собственными микродвижениями глаз (тремора и дрейфа) в пределах зоны, составляющей примерно 5'–10'

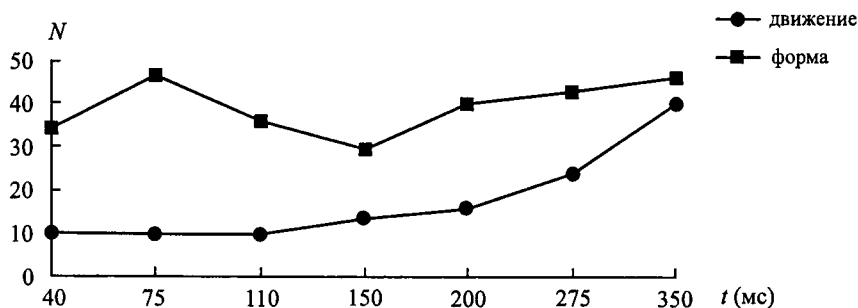


График 6. Результаты порождения формы и движения движущегося объекта, показанные испытуемым 1 (суммарно по 7-й и 8-й сериям)

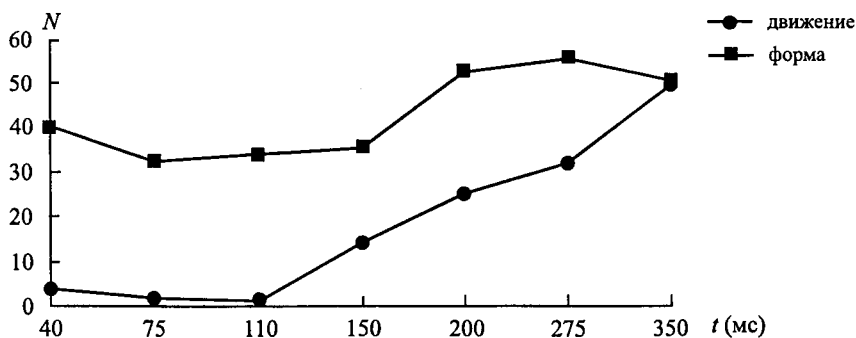


График 7. Результаты порождения формы и движения движущегося объекта, показанные испытуемым 2 (суммарно по 7-й и 8-й сериям)

(В.Д. Глезер, Л.И. Леушина, 1975; А.И. Лаурингсон, Л.П. Щедровицкий, 1965).

В условиях рассматриваемого эксперимента “зона нечувствительности” сетчатки примерно соответствует смещению объекта, происходящему за время экспозиции приблизительно в 200 мс. Примерно это же время экспозиции соответствует минимальному латентному времени, необходимому для прослеживания движущегося объекта с помощью саккадического (в смысле, макро) движения глаз (по Ярбусу, 1965). Как было отмечено, восприятие движения в нашем эксперименте обнаруживается при времени экспозиции, меньшем 200 мс. Поэтому можно предполагать, что роль центрирующих движений глаза, вынужденно расчленяющих формопорождающий процесс на дополнительные микроакты из-за нарушения центрирования объекта его движением и тем самым обеспечивающих порождение восприятия движения, в условиях нашего эксперимента и при времени экспозиции, меньшем 200 мс, выполняют главным образом не макро(саккадические) движения, а микродвижения глаза: тремор, дрейф и микроскачки.

Аналогично этому, можно предполагать, что улучшение результатов порождения движения при экспозициях больше 150–200 мс обусловлено включением в процесс формопорождения (и, соответственно, порождения движения) саккадических движений глаз.

Это означает, что зрительная система человека имеет разные уровни осуществления формопорождающего процесса и, соответственно, порождения движения и стабильности: микроуровень формопорождающего процесса – где его дискретизация осуществляется за счет таких микродвижений глаза, как тремор, дрейф и микросаккады, и макроуровень – где в дискретизацию формопорождающего процесса включаются более “крупные” движения глаза, в частности, макросаккады.

Именно этим обстоятельством, на наш взгляд, объясняется и некоторое ухудшение различения формы движущегося многоугольника и обнаружения его движения в интервале от 40 мс до 150 мс, о чем шла речь выше.

Дело в том, что граница “зоны нечувствительности” в нашем случае примерно совпадает с появлением макросаккадических фиксационных скачков, которые, по нашей гипотезе, вносят дополнительную дискретность в формопорождающий процесс. Причем именно в этом “пограничном” интервале (75–200 мс) из-за ограниченности времени экспозиции может складываться ситуация, когда последующий (“макросаккадический”) микроакт будет иметь менее завершенный характер, чем предшествующий ему. Вследствие чего возможен своеобразный эффект маскировки предыдущего микроакта слишком большой незавершенностью последующего, что приводит к ухудшению различения формы движущегося многоугольника. С другой стороны, это не дает возможности образования “полноценного” отношения последующего микроакта (так как он в этом случае содержательно “пуст”) с предшествующим ему, что в свою очередь тоже ухудшает возможность порождения и движения объекта, и стабильности его формы.

Это же предположение о наличии в зрительной системе разных уровней порождения движения и стабильности, каждый из которых обеспечивается своим видом центрирующих движений глаз (тремор, дрейф с микросаккадами, макросаккады), позволяет дать объяснение тому, что в 6-й серии, вопреки ожиданию, наибольшее количество случаев порождения движения дали объекты с “точечной” формой. Дело, очевидно, в том, что вследствие резкого различия в размерах “точечного” и “фигурного” (круг, многоугольник) объектов, формопорождение в первом случае (“точка”) происходило в основном на уровне микродвижений глаза, а во втором случае (“фигура”) – на уровне его макродвижений.

Следовательно, использование в качестве исходных оснований представления о порождающем процессе восприятия как становящейся форме психической реальности (как формы бытия) и о лежащих в его основе принципах формопорождения и анизотропности позволяет не только перейти к онтологической парадигме изучения восприятия движения объектов и стабильности видимого мира, но и построить и эмпирически апробировать трансцендентальную теоретическую модель порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов в зрительной системе человека.

Выводы

1. Методологический анализ исходных оснований классических и современных теорий восприятия движения объектов и стабильности видимого мира показал, что традиционная постановка этой проблемы является следствием гносеологической парадигмы мышле-

ния исследователей восприятия, опирающейся на эмпирические (“продуктные”) проявления процесса восприятия. Это выражается прежде всего в том, что в качестве исходных предпосылок построения той или иной теории восприятия движения или теории стабильности видимого мира традиционно используются результаты (продукты) уже свершившегося непосредственно-чувственного процесса: уже отраженные “движение”, “неподвижность”, “форма”, “величина”, “пространственная локализация”, “фигура-фон” и тому подобные пространственные свойства и отношения.

2. Использование непосредственных продуктов (феноменов) восприятия в качестве исходных эмпирических оснований приводит: а) к обособленному, монофункциональному изучению разных феноменов восприятия движения и стабильности видимого мира и к созданию на этой основе концептуально-различных объяснений и подходов к изучению этого вида восприятия; б) к абстрактно-логическому переносу мыслительно-опосредованного представления (в первую очередь механистического) о движении и неподвижности (стабильности) на непосредственно-чувственный процесс их восприятия; в) к логической невозможности включения в предмет исследования процессуально-порождающей (дорезультативной) стороны восприятия движения объектов и стабильности видимого мира.

3. Исходя из полифункциональной природы непосредственно-чувственного восприятия, проблемы восприятия движения и стабильности воспринимаемого (видимого) мира необходимо рассматривать как единую проблему порождения движения и стабильности объектов в процессе непосредственно-чувственного восприятия, что изменяет объект исследования этого вида восприятия.

4. Использование в качестве исходного основания таких принципов, как формопорождение и анизотропность, трансцендентальных по отношению к процессу восприятия в ставшей форме, позволяет перейти в иную (т.е. онтологическую, “непродуктную”) парадигму и априорно разработать модель процессуального механизма, демонстрирующую теоретическую возможность порождения движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном акте восприятия.

5. Согласно этой модели, порождение движения и стабильности объектов в непосредственно-чувственном акте требует образования, по меньшей мере, двух формопорождающих микроактов и анизотропного процессуального отношения между ними. Причем предшествующий микроакт выполняет по отношению к последующему опосредствующую, антиципирующую функцию. Естественное завершение микроактов и отношения между ними служат непосредственно-чувственной основой для порождения ощущения стабильности форм и пространственного положения объекта. Если же осуществление первого микроакта не успевает завершиться в течение данной фиксационной позиции глаза, то происходит вынужденное, до-

полнительное центрирующее движение глаза. Обусловленная этим незавершенность сменяющих друг друга формопорождающих микроактов и дополнительная дискретность формопорождающего процесса служат непосредственно-чувственной основой для ощущения изменения пространственных отношений, порождаемых в этих микроактах. В том числе изменения формы объектов, а также их пространственного положения, т.е. движения. Центральное-периферическая анизотропность строения и функционирования сетчатки глаза создает условия для сосуществования в реальном процессе восприятия тенденций к завершенности и незавершенности его микроактов, что обеспечивает возможность порождения сопредставленного (полифункционального) восприятия движения и стабильности пространственных отношений в непосредственно-чувственном процессе.

6. Экспериментальные исследования критического времени формопорождения, сосуществования тенденций к завершенности и к незавершенности микроактов и других особенностей формопорождающего процесса при восприятии движущихся и неподвижных объектов показали, что разработанная модель порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов имеет не только методологические (априорные), но и эмпирические основания.

7. Анализ полученных при этом экспериментальных данных в совокупности с литературными данными позволил: а) разработать апостериорную теоретическую модель порождающего процесса восприятия движения и стабильности объектов в зрительной системе человека, согласно которой, по-разному обеспечивая центрирующую функцию, микро- и макродвижения глаза создают основу для разных (по меньшей мере – трех) уровней порождения движения и стабильности объектов; б) обосновать гипотезу о том, что непосредственно-чувственной основой порождения быстроты (скорости) движущегося объекта является степень незавершенности микроактов формопорождающего процесса; в) дать новое объяснение наиболее известным феноменам восприятия движения и стабильности объектов (смазанности формы, парадоксу Ауберта-Фляйшля и др.) как проявлениям завершенности-незавершенности микроактов формопорождающего процесса в зрительном восприятии.

Глава 6

ФОРМОПОРОЖДЕНИЕ КАК ИСХОДНЫЙ ПРИНЦИП ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Проведенное нами экспериментальное исследование принципа формопорождения как обеспечивающего возможность порождения перцептивных свойств движения и стабильности объектов окружающего мира показало, что этот принцип действительно может быть использован в качестве трансцендентального основания для изучения порождения становящейся формы психической реальности “простейшего вида”, т.е. на уровне непосредственно-чувственного взаимодействия отражательной системы человека с окружающей средой, в ходе которого происходит порождение пространственности принимаемого отражательной системой средового воздействия.

Вследствие этого претерпевает изменение и понятие “формопорождение”, оно здесь обретает тройной смысл: гносеологический, онтологический и трансцендентальный.

Понятие “формопорождение” в гносеологическом – традиционном – смысле синонимично понятию “формообразование” и обычно обозначает процесс перцептивного отражения пространственных свойств окружающего мира как процесс формирования их пространственного образа посредством преобразования пространственной формы данного объекта в ощущение (образ) этой формы. Исходной предпосылкой для понимания формопорождающего акта на этом уровне рассуждений является явное (сетчаточно-моторная и феноменологическая парадигмы) или неявное (операциональная парадигма) требование соответствия пространственной формы как “объекта восприятия” ее “перцептивному образу” как результату ее восприятия.

Применительно к экопсихологии развития психического процесса восприятия это означает, что психика как объект исследования эксплицируется здесь, с одной стороны, в *превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования пространственных свойств и отношений окружающей среды, которые подлежат восприятию и которые вместе с тем в логической процедуре исследования выступают как имплицитная самость (А.И. Миракян, 1999, 2004), т.е. как уже отраженные, познанные свойства окружающего мира, противостоящие субъекту восприятия в качестве объекта восприятия. А, с другой стороны, психика как объект исследования представлена здесь в *собственной форме*, т.е. в виде актуально протекающего непосредственно-чувственного процесса психического отражения (восприятия) и перцептивного образа как его результата.

Процесс восприятия здесь рассматривается как процесс, происходящий между человеком как субъектом восприятия и пространственно-предметными свойствами окружающего мира как объектом восприятия. Содержание таким образом эксплицируемого процесса восприятия определяется предметностью (имплицитной самостью) объекта восприятия. Если речь идет о восприятии “формы” предмета, то и в качестве содержания процесса этого восприятия будет рассматриваться “форма”, а не “удаленность”, например. Понятно, что субъектом психической реальности в данном случае выступает человек, т.е. первый компонент системы “человек – среда”, который может рассматриваться с позиций его существования:

- как существа биологического (физиологического), и тогда мы имеем физиологические и психофизиологические подходы к изучению процесса восприятия,
- как существа социального, и тогда процессы его восприятия рассматриваются в контексте и исходя из представления о его деятельности или общении как сущностных характеристик человека социального,
- как существа духовного, и тогда процессы восприятия и вообще познания рассматриваются исходя из постулата, что чувства и разум даны человеку Богом¹.

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

Поэтому появляется второй смысл понятия “формопорождения” – онтологический, обозначающий в данном случае акт превращения объектной (физической, предметной) “формы” существования пространственности воздействия (в данном случае, пространственных свойств светового потока) в “форму” психическую, т.е. из

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

глобально непроявленных свойств принимаемого сетчаткой воздействия в определенную “форму психического процесса” образования анизотропных отношений и, соответственно, в структурно-процессуальное состояние данной зрительной системы. При этом посредством структурно-процессуальных анизотропных отношений будет происходить фиксация “идентичности” и “неидентичности (взаимного различия)” структурно-процессуального состояния зрительной системы в разные моменты и в разных пространственных позициях приема воздействия, что, собственно, и будет составлять содержательную сторону этого процесса. Иначе говоря, онтологическим содержанием процесса восприятия будет в этом случае выступать не предметность объекта восприятия, а вариативность или инвариантность состояний самой отражательной системы (их идентичность или неидентичность друг другу). Инвариантность этих состояний, возобновляющаяся всякий раз при приеме одного и то же воздействия, будет создавать непосредственно-чувственную основу для порождения “пространственности восприятия”, а также неизменности (стабильности) или изменения (движения) свойств этой пространственности.

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

Онтологический смысл процесса восприятия как процесса формопорождения состоит в данном случае в том, что порождению подлежит не гносеологически заданная пространственно-предметная форма воспринимаемого объекта, а феноменально представленная форма (феноменология) собственного протекания самого процесса восприятия как некоей формы бытия². Поэтому пространственные свойства объекта восприятия при таком подходе становятся относительными, так как начинают определяться не только и не столько собственными (объекта) свойствами, сколько свойства-

² Именно в этой логике разворачивает В.А. Барабанщиков (1990, 2000) системно-генетическую концепцию зрительного восприятия, которая, на мой взгляд, представляет собой одну из наиболее глубоких и разработанных концепций зрительного восприятия.

ми данной зрительной системы, с одной стороны, и функциональными потребностями человека как субъекта восприятия – с другой. Можно сказать, что предметные свойства и отношения окружающего мира как объект восприятия, образно выражаясь, размываются. Объектом восприятия становится, как показывает В.А. Барбанщиков (2001, с. 111–112), сама ситуация восприятия, включающая и свойства окружающего мира и самого субъекта восприятия: «Объект восприятия – интегративное образование, включающее разнородные элементы индивида и среды, объединенные общностью места и времени их существования, объективными связями (причинно-следственными, генетическими, структурными, функциональными и др.) и отношениями, в том числе потребностями субъекта и возможностями их удовлетворения. Речь идет о форме единства индивида и среды, которая неплохо описывается в терминах “ситуации” (Argale, Furnham, Graham, 1981; Lewin, 1935; Magnusson, 1981), “жизненного пространства” или “мира” (Голд, 1990; Рубинштейн, 1973; Lewin, 1935; Uexkull, 1955), выражающих способ объединения разнонаправленных “сил” и потенциалов в некоторое целое, в котором цементирующая роль и инициатива принадлежат индивиду. Это – его ситуация (мир), а не ситуация (мир) вообще. Объект-ситуация изначально противоречив и парадоксален: он включает в себя воспринимающего и, одновременно, противостоит ему как нечто внешнее, иное. Одной его стороной оказываются условия жизни, другой – их восприятие и оценка человеком, включенным в ситуацию. Логика развития объекта-ситуации основана на приоритете внутренних связей над внешними, преобладании центростремительных сил над центробежными, динамика над статикой. Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Соответственно объект восприятия оказывается и детерминантой (вернее, системой детерминант), и результатом активности субъекта».

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

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

Психика как объект исследования предстает здесь в становящейся форме (собственно порождающий процесс восприятия) как продукт взаимодействия отражательной системы человека с окружающей средой, т.е. системы “человек (его отражательная система) – окружающая среда”. Причем субъектом становления психической реальности выступает система “человек (его отражательная система) – окружающая среда” в целом, так как свойства порождаемой психической реальности имеют системный характер и не могут быть сведены к свойствам компонентов данной системы. Более того, функцию быть субъектом указанного процесса порождения психической реальности эта система может выполнять только при условии наличия анизотропности между “человеком” и “окружающей средой” как взаимодействующими компонентами этой системы. В противном случае (весьма специальном)³ гомогенность (однородность) взаимоотношения между “человеком” и “окружающей средой” как компонентами системы “человек–окружающая среда” не позволит произойти образованию анизотропного отношения между ними и, как следствие, исключит возможность порождения психической реальности, обретающей актуальную форму своего проявления “в зазоре” между ними.

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

Итак, полученные теоретические и эмпирические данные о том, как возможно порождение пространственных свойств движения и стабильности окружающего мира на непосредственно-чувственном уровне процесса зрительного восприятия, позволяют сделать следующие рассуждения применительно к экопсихологии развития психических процессов с тем, чтобы затем использовать в качестве теоретического инструмента для реализации экопсихологического подхода к становлению психики в виде психических состояний и сознания.

Применительно к разработке экопсихологического подхода к развитию психики в виде психических процессов формопорождение выступает в роли общеметодологического принципа, используемого нами в качестве трансцендентального исходного основания для определения психики (психического отражения) как объекта исследования. При этом психика рассматривается как особая форма бытия, обретающая актуальные формы своего проявления в виде психических процессов, состояний и сознания во взаимодействии между компонентами системы “человек – окружающая среда”. В свою очередь, принцип формопорождения принимается в качестве такого универсального (общего для различных форм бытия) принципа, который лежит в основе становления системы “человек–окружающая среда” в качестве онтологического субъекта обретения (самоосуществления) психикой актуальных форм своего проявления, т.е. перехода из потенциальной формы существования “бытия в возможности” в актуальную форму “бытия в действительности”.

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

Итак, становление психической реальности в актуальной форме непосредственного пространственного ощущения происходит как антиципирующее опосредование последующего микроакта психического процесса результатом его предшествующего микроакта. Это позволяет говорить о том, что становление психической реальности (формопорождающий акт) как обретение ею актуальной формы су-



Рис. 1. Условная схема формопорождающего акта

ществования происходит не по линейному принципу в форме дихотомической оппозиции "стимул–реакция", "субъект–объект" и т.п., а по принципу спирали в форме своеобразного односторонне открытого треугольника⁴ (см. рис. 1), где "прошлое" (предшествующий микроакт, состояние) антиципирует "будущее" (последующий микроакт, состояние). Соответственно, линейная логика, традиционно используемая для анализа взаимодействия между компонентами системы "человек–окружающая среда", должна дополниться антиципирующим компонентом, опосредствующим это взаимодействие.

Из вышесказанного следует, что продуктом становления психической реальности является "приобретение" психологических свойств каждым из компонентов системы "человек–окружающая

⁴ В физиологии и психологии достаточно хорошо представлены аналогичные "треугольные" схемы в качестве единицы анализа психики в тех или иных ее проявлениях, т.е. в ставшей форме психической реальности: акцептор действия "по Анохину", антиципация "по Ломову" и др. Однако, в отличие от них, здесь речь идет о механизме порождения самой этой схемы как глубинного и универсального механизма порождения психической реальности в становящейся форме.

среда”: “человеком” психики в форме ставшей реальности, а “окружающей средой” – психики в превращенной форме психической реальности, т.е. по выражению А.И. Миракяна, “имплицитной самости” предметных свойств окружающего мира. Другими словами об этом сказано в вышеприведенной цитате В.А. Барабанщикова: “Осуществляя восприятие, субъект конструирует свое бытие, одновременно подчиняясь ему. Соответственно объект восприятия оказывается и детерминантой (вернее, системой детерминант), и результатом активности субъекта”.

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

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

Дело в том, что на формопорождающем этапе процесса восприятия пространственность первоначально порождается как идентичная самой себе (в этом смысле инвариантная) последовательность сосуществующих завершенных и незавершенных анизотропных отношений, выражающих процессуальное состояние самой отражательной системы. Это состояние затем становится ее свойством, антиципирующим дальнейшее осуществление порождающего процесса⁵. Иначе говоря, начинает выступать в качестве своеобразной априорной формы, о которой в свое время говорил И. Кант. Осознанное обращение к ней как прошлому опыту есть по сути рефлексия. Более того, если формопорождающий акт имеет свою завершенность, то он имеет свою длительность этого завершения, которая начинает выступать в качестве единицы дискретности порождающего процесса и, тем самым, в качестве непосредственно чувственной основы порождения ощущения времени (А.И. Миракян, 1999, 2004). Следовательно, это позволяет говорить о том, что в формопорождающем акте взаимодействия человека с окружающей средой происходит порождение не только пространственности и длительности (динамичности) свойств окружающего мира, но в первую очередь пространственности и длительности бытия психики человека в ставшей форме, которые затем квантуют и антиципируют порождение соответствующих пространственных и временных свойств окружающего мира.

⁵ Кстати, именно этим объясняется, что А.И. Миракян назвал одну из своих книг “Психология пространственного восприятия” (1900), чем вызвал недоумение многих коллег, для которых более привычным и понятным было бы название “Психология восприятия пространства”.

Следовательно, пространственность принимаемого воздействия, во-первых, оказывается антиципированной пространственностью самого формопорождающего акта, а, во-вторых, свойства и размерность этой пространственности определяются свойствами и размерностью структурно-процессуальной анизотропности данной отражательной системы и ее состоянием. Поэтому пространственность принимаемого воздействия в виде порожденной пространственности самого формопорождающего акта (психика в ставшей форме как свойство отражательной системы человека) и в виде антиципированной пространственности принятого воздействия (психика в превращенной форме, т.е. опредмеченной в форме свойств окружающей среды) имеет всегда относительный характер⁶.

Следующая особенность состоит в том, что психика как становящаяся форма бытия представляет собой дискретно-непрерывный (континуальный) процесс порождения *отношений* в “зазоре” между структурными и процессуальными состояниями отражательной системы (в данном случае – человека как субъекта психической реальности) в процессе ее взаимодействия с окружающей средой. Вышеуказанная анизотропность структурных компонентов отражательной системы приводит к тому, что в каждом микроакте формопорождающего процесса складывается отношение между центральной и периферической частями рецепирующего поля отражательной системы. Наиболее наглядно это продемонстрировано А.И. Миракяном (1990, 1999, 2004) на примере эффекта уменьшения величины нефиксированного объекта. Его суть состоит в том, что в ситуации восприятия равновеликих и равноудаленных объектов величина того объекта, который вследствие фиксации взора на одном из них оказывается на периферии поля зрения, воспринимается уменьшенной относительно действительной величины объекта, на котором в данный момент (микроакт) фиксирован взор наблюдателя. Но в следующем микроакте фиксации взора переместится на другой объект и тогда уменьшенной будет восприниматься величина первого объекта. Однако осуществление этого микроакта будет опосредоваться результатом первой фиксации взора как продуктом предшествующего микроакта.

Это позволяет говорить о том, что порождаемая пространственность оказывается изначально структурированной по направлению “центр–периферия”. При чем роль “центра” в структурном или в процессуальном аспектах выполняет последующий микроакт, в то время как функцию неосознаваемой в данный момент “периферии”

⁶ Это объясняет хорошо известную из истории философии и психологии восприятия проблему относительности и вариативности чувственных данных и их неадекватности с позиции рациональных данных нашего познания. Особенно наглядно это видно на проблеме константности восприятия (см. А.И. Миракян, 1990, 1992, 1999, 2004).

(поля зрения или сознания) выполняет предшествующий микроакт. Соответственно, по отношению к “центру” порождаемой пространственности “периферия” должна выполнять антиципирующую функцию.

Выводы

Анализ формопорождения на примере становления психики в “простейшей” ее форме – форме порождающего процесса восприятия движения и стабильности (или что то же самое в данном случае – порождения пространственности восприятия) позволяет говорить о том, что *принцип формопорождения* может быть использован в качестве предварительно принимаемого исходного основания:

1. Для экспликации психики как особой формы бытия, проявляющейся в становящейся, в ставшей и в превращенной (опредмеченной) формах.

2. Для экспликации системы “человек–окружающая среда” как системы развивающейся в форме онтологического субъекта на основе субъект-порождающего взаимодействия между ее компонентами. При этом обретение психикой актуальной формы своего проявления происходит в три этапа и в трех формах своего самоосуществления:

- как становление системного качества системы “человек–окружающая среда” в виде формопорождающего процесса и потому не сводимого к изначальным свойствам и качествам составляющих ее компонентов, но осуществляемого на их основе – субъект-порождающий тип взаимодействия между компонентами данной системы;

- как обретение “человеком” как компонентом указанной системы таких онтологических свойств актуально осуществляющегося порождающего (формопорождающего) психического процесса (т.е. порождения психики в ставшей форме психического процесса), которые по отношению к последующему этапу начинают выполнять антиципирующую функцию, опосредствующую взаимодействие между “человеком” и “окружающей средой” в рамках указанной системы. При этом “человек” обретает статус субъекта психической реальности, “расщепленного” на себя “в настоящем” (актуального), на себя “в прошлом”, обращение к которому создает рефлексивный компонент, и на себя “в будущем”, обращение к которому на основе отрефлексированного “прошлого” создает антиципирующий компонент. Тип взаимодействия с “окружающей средой” как компонентом данной системы становится в разных ситуациях (в зависимости от вида окружающей среды) субъект-объектным, субъект-субъектным и совместно-субъектным;

- как порождение актуальной психической реальности в превращенной форме, т.е. в виде тех предметных и иных свойств окружающего мира, которые антиципируются и тем самым порождаются

функциональными, познавательными, деятельностными, поведенческими, жизненными и иными потребностями “человека” в его взаимодействии с “окружающей средой”. При этом последняя обретает имплицитную самость объектных свойств и отношений, а также квази-психологические и психологические свойства и качества.

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

Понятно, что это предполагает очень и очень большой объем работы по анализу методологических предпосылок, используемых в качестве теоретических и эмпирических оснований для определения каждого из указанных видов психической реальности как объекта и предмета психологического исследования. Поэтому последующую главу следует рассматривать не как картину, а скорее как эскиз возможных направлений реализации экопсихологического подхода к развитию психики в виде психических процессов, психических состояний, одаренности, экологического сознания и ноосферы.

Глава 7

ЭКОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПСИХИКИ

7.1. Символизм архитектурной среды как предмет экопсихологии развития¹

Жизнь современного человека протекает преимущественно в среде, которая может быть охарактеризована как совокупность архитектурных пространств². Всеохватывающий пространственно-временной масштаб архитектурной среды заставляет нас задуматься о сложном характере ее взаимодействия с сознанием, в котором она отражается (или, скажем иначе, состояния которого она порождает). Утверждение о наличии духовного содержания в архитектуре никогда не встречало убедительных возражений. Более того, оно все чаще находит отражение во внимательном отношении (как со стороны творца, так и субъекта восприятия) к контексту, пиетету к историческим традициям, в диахронном характере используемых композиционно-художественных средств организации архитектурных пространств.

Говоря “символическое бытие архитектурных пространств”, мы тем самым принимаем, что символ здесь выступает (по А.Ф. Лосеву, 1995, с. 15) в роли функции действительности: а) он есть ее отражение; б) он может подвергаться “мыслительной обработке”; в) он является орудием “переделывания действительности” (включая самого человека).

Символ, как и человек, является объектом исследования разных научных дисциплин: философии, психологии, семиотики, психоанализа, теории архитектуры, искусствоведения и др. В данном случае символ рассматривается нами именно как объект психологического исследования, т.е. архитектурные символы, их восприятие, понимание, присвоение индивидом как познавательным и социокультурным субъектом. Анализ философской и психологической литературы по проблеме символа (Г. Гегель, А.Ф. Лосев, С.Л. Франк,

¹ Панов В.И., Федоров В.В. Символизм архитектурной среды как предмет экопсихологии развития // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М.: Самара, 2001. С. 43–49.

² Мы будем понимать архитектурное пространство как часть реального пространства мира, организованную системой доминирующих антропогенных и модифицированных техническими средствами природных объектов в некое художественно осмысленное образование.

П.А. Флоренский, Э. Кассирер, М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский, А.М. Коршунов, В.В. Мантатов, Л.В. Уваров, Р. Ассаджоли, К. Юнг и др.) показывает, что исходным моментом в определении символа является действительность человеческого бытия, смысловым отражением которой он и выступает (В.В. Федоров, 1999). Причем отражательно-смысловой характер символа предполагает включенность в процесс символического бытия интенционального акта сознания, основывающегося на тождестве означаемого (архитектурного пространства) и означающего (интерпретируемого образа). Именно это тождество* и выступает порождающим началом символа. Интерпретационные моменты “встроены” в структуру индивидуального опыта переживания символики пространственной среды, и наличие у субъекта восприятия знаний о символах порождает у него индивидуальное отношение к воспринимаемому, способствует возникновению личностных смыслов.

Исследователи проблемы символа настойчиво подчеркивают, что “символ” никогда не является данностью действительности, но ее заданностью, ее порождающим принципом (А.Ф. Лосев), т.е. следует говорить о символе как элементе психической реальности, *порождаемой во взаимодействии индивида с визуальной (архитектурной) средой*.

Оперирование символом предполагает не реконструкцию обозначаемого им предмета, а ситуацию понимания. Зачастую индивид не отдает себе отчета в том, что он находится в “силовом поле символа”, по выражению М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского (1997), и символ не становится сознательным мотивом его поведения. В результате весь процесс символического бытия ограничивается бессознательным уровнем, что, по мнению Юнга, отдает современного человека “во власть психической преисподней”. На непосредственно-чувственном уровне восприятия пространственная среда влияет на структуру компонентов сознания субъекта восприятия (перцепции, мышления, эмоций, памяти, воли), выполняя тем самым некую информационно-ценностную и побудительно-управляющую роль (Федоров, 1997). Многие исследователи (А.Н. Леонтьев, М.К. Мамардашвили, В.К. Виллонас, Т.М. Буюкас, О.Г. Зевина) указывают на возможность преобразования общечеловеческих ценностей в личностные, используя категорию *переживания*, что позволяет “пользоваться всяким человеческим опытом так, чтобы его смысл перетекал в нас, чтобы тем самым мы длили человечество” (Мамардашвили, 1991). Т.М. Буюкас и О.Г. Зевина (1997), основываясь на работах К. Дюркхайма и его коллег по “Школе экзистенци-

* Понятно, что “тождество” в данном случае не означает “одинаковость”, “однородность”, иначе будет потеряна возможность говорить о порождающем начале. “Тождество” здесь имеет смысл “анизотропности” (по А.И. Миракяну) как условия, обеспечивающего возможность порождающего акта.

ально-инициальной терапии”, исследовали возможность присвоения символа в результате интенсивного и устойчивого сосредоточения на нем (путем выполнения определенных двигательных, тактильных, графических и др. действий с символом).

Можно предположить, что речь идет не просто об устойчивом сосредоточении на символе, но и о включении дополнительного психологического действия, в соответствии с концепцией П.Я. Гальперина (1957) о поэтапном формировании умственных действий в ходе интериоризации и свертывания внешне-предметных действий во внутренние, ментальные действия. При этом ориентировочная основа символической деятельности индивида характеризуется:

а) существенной неполнотой, так как архитектурное пространство выступает в символическом плане как структура, “заряженная бесконечным рядом проявлений” (А.Ф. Лосев);

б) высокой мерой обобщенности, но не абстрактной, а возвращающей нас к обобщаемым пространственным структурам, вносящей в них смысловую закономерность;

в) поливариантностью извлекаемых символических значений.

Таким образом, о символическом бытии архитектурных пространств можно говорить лишь тогда, когда символическое значение среды не только воспринято субъектом на перцептивном, эмоциональном, интеллектуальном уровнях сознания, но и антиципирует интеграцию этих уровней в единое психическое состояние, трансцендентное по характеру, а потому обеспечивающее преобразование структур индивидуального сознания (включая личностные ценности) в направлении их приближения к социокультурным и духовным общечеловеческим ценностям. Символизм архитектурных пространств выступает как устойчивая духовная целостность, осознаваемая поколениями как ценность, понимание которой требует не только заинтересованного отношения, но и нравственной чистоты субъекта восприятия.

Таким образом, индивид и архитектурное пространство выступают по отношению друг к другу как условие и средство изменения другого. Процесс их взаимодействия зависит от организации пространственной среды, ее идеальных форм (образов и понятий, представленных в сознании субъекта), а также архетипического содержания бессознательного индивида.

Это позволяет рассмотреть проблему символического бытия архитектурной среды с позиции экопсихологии развития. Для этого необходимо определить, в какой функциональной роли может рассматриваться архитектурная среда в качестве предмета исследования. Она может рассматриваться 1) как факт, 2) как фактор, 3) как условие и 4) как средство.

Архитектурная среда как факт. Архитектурная среда выступает для данного человека как совокупность пространственных отношений, не имеющих для него “архитектурного” значения. В этом

смысле человек взаимодействует с ней как с окружающим пространством, а не как с архитектурной средой. Например, использование архитектурных особенностей жилого здания в ходе боевых действий как укрытия.

Архитектурная среда как условие и фактор жизнедеятельности человека. Индивид здесь выступает в роли субъекта, осуществляющего жизнедеятельность в условиях данной архитектурной среды, и одновременно – в роли объекта, принимающего квазипсихологическое и психологическое воздействие этой среды. В начале 1950-х годов на месте снесенных трущоб в г. Сент-Луисе (США) был возведен жилой район Проут-Айгоу. Нарочито монотонная, утилитарно спроектированная архитектурная среда укрепляла сознание социальной неполноценности жителей нового района. Постоянные конфликты, бесконечные акты жесточайшей агрессивности заставили муниципалитет Сент-Луиса, утративший контроль над районом, принять в 1972 году решение взорвать (!) постройки. По мнению социологов и психологов, характер архитектурного пространства Проут-Айгоу несомненно оказывал сильное влияние на сознание и поведение его жителей. Здесь мы имеем объект-квазисубъектный тип взаимодействия в системе “индивид–архитектурная среда”, причем в роли активного, квазисубъектного компонента в этой системе выступает именно “архитектурная среда”, а “индивид” выступает в роли принимающего воздействие объекта, пассивно и неосознанно реагирующего на это воздействие.

Архитектурная среда как средство изменения психического состояния и формирования сознания определенного типа. Процесс порождения символа (имплицитно заключающего в себе общечеловеческие ценности) предстает в форме акта присвоения субъектом символического значения путем преобразования из общечеловеческой ценности (по отношению к субъекту бытия в возможности) в ценность личностную (в бытие в действительности).

С точки зрения концепции порождающего восприятия и экпсихологического подхода к развитию психики человека присвоение символа включает в себя несколько уровней (этапов) психического отражения:

а) непосредственно-чувственный, на котором происходит порождение пространственной структуры (компонентами анизотропного отношения между субъектом и пространством являются зрительная система наблюдателя и архитектурное пространство);

б) эмоционально-опосредованный, на котором порождается эмоциональное отношение к визуально порожденной пространственной структуре и архитектурным формам;

в) понятийно-опосредованный, на котором пространственная структура обретает рациональное, знаково-символическое значение;

г) лично-опосредованный, на котором порождается лично-стное (субъективное) отношение к порожденным субъектом аффективно- и знаково-смысловым значениям данного архитектурного пространства;

д) духовно-опосредованный, на котором происходит порождение символического значения архитектурного пространства, порождаемого сознанием субъекта в таком взаимодействии с архитектурной средой, при котором происходит порождение единого субъекта (носителя) символического значения и, соответственно, символического бытия данного архитектурного пространства. При этом архитектурное пространство обретает субъективную (принадлежащую сознанию данного индивида) форму символического бытия, а сам индивид субъективирует, превращает это символическое бытие в структуру своего сознания.

В результате такого символа-порождающего акта, после его завершения начинает происходить обратный процесс – процесс обратного символического опосредования предшествующих уровней порождения значения воспринимаемого архитектурного пространства символическим смыслом его бытия. Речь идет о последовательном опосредовании ранее порожденных лично-, знаково- и аффективно-смысловых значений единым символическим значением, имеющим общечеловеческую, духовную природу.

7.2. Экопсихологическая модель природной динамики психического состояния

Резко обострившийся научный и практический интерес к причинам возникновения, динамике развития и методам регуляции психических состояний, возникающих в экстремальных (чрезвычайных) ситуациях, естественно ставит проблему выявления природы психических состояний и разработки концептуальной модели их возникновения и развития. Однако при этом мы сталкиваемся, с одной стороны, с феноменологическим разнообразием психических состояний, а, с другой – с разнообразием концептуальных подходов к пониманию и описанию динамики психических состояний (см. Ф.Д. Горбов, 1971; Ф.Е. Василюк, 1984; Н.Л. Карпова, 1997; Н.Д. Левитов, 1964; В.И. Панов, 2001а и др.)

Исходя из этого, встает необходимость построения единой (в той мере, в какой это возможно) модели психических состояний в экстремальных условиях.

Чтобы преодолеть разнообразие эмпирических и теоретических оснований изучения психических состояний, необходимо найти глубинные особенности порождения и становления психических состояний и психики как таковой. Для этого был использован трансцендентальный подход к исследованию порождения восприятия, разра-

ботанный А.И. Миракьяном (1999, 2004). Согласно этому подходу, восприятие и психическое отражение в целом должны рассматриваться как природная форма бытия, возникновение и существование которой имеет в своей основе (как и любая форма бытия) принцип формопорождения. Это означает, что природная (онтологическая) динамика существования психической реальности (процесса, состояния, сознания) должна включать в себя три обязательных этапа: рождение, развитие (функционирование) и смерть (переход в иную форму бытия). Психологическим механизмом реализации принципа формопорождения в конкретных процессах порождающего восприятия выступает образование анизотропного отношения. Это отношение реализует единство структурной (пространственной) и процессуальной (динамической) анизотропности. В качестве примера структурного анизотропного отношения были рассмотрены отношения, которые образуются между центральной и периферической частями сетчаточного изображения и, соответственно, между центральной и периферической частями поля зрения. Напомним, что процессуальное анизотропное отношение представляет собой отношение между последующим и предшествующим дискретными актами (микро- и макро-) психического процесса. Причем предшествующий акт выполняет по отношению к последующему своеобразную антиципирующую роль. Вследствие чего последующий акт происходит не “сам по себе”, а через опосредствование (“на фоне”, “в контексте”) предшествующего акта (Принципы порождающего процесса восприятия, 1992; Миракян, 1996–1999; Панов, 1998).

Использование данного методологического подхода в качестве исходного позволяет поставить проблему психических состояний в контексте системы “человек – окружающая среда”.

Психическое состояние при этом понимается как ситуативно-функциональное единство всех сфер психики человека (соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной). В роли системообразующего фактора, объединяющего сферы психики индивида и ситуацию в единую функционально-ситуационную систему, выступает необходимость выполнения в этой ситуации тех или иных действий (деятельности)*.

Психическое состояние становится структурой индивидуального сознания тогда, когда оно не только эпизодически проживается данным индивидом, но начинает постоянно антиципировать проживание им психических процессов и состояний. В этом смысле индивидуальное сознание можно определить как множество психических состояний, которые способен проживать данный индивид и которые выполняют антиципирующую функцию.

* Деятельностный аспект возникновения и развития психического состояния в экстремальной ситуации представлен В.В. Рубцовым (2002).

Разные типы ситуационного взаимодействия в системе “человек – окружающая среда (ситуация)” характеризуют разную типологию изменения психического состояния индивида:

- объект-объектный, когда изменение психического состояния осуществляется посредством химико-физического воздействия на физиологические структуры индивида, вследствие чего изменяется состояние соматопсихической (телесной) сферы его психики;

- субъект-объектный, когда один субъект психологически энергетичными методами (физическими, эмоциональными, информационными, гипнотическими или иными) целенаправленно воздействует на индивида с целью вызвать у него определенное состояние психики;

- субъект-субъектный, когда целенаправленное воздействие одного субъекта провоцирует у другого индивида те или иные состояния (переживания, поведение) посредством обращения к субъектности данного индивида и, в первую очередь, к его способности к рефлексии. В качестве примера могут служить такие манипулятивные действия, которые направлены на то, чтобы вызвать угрызения совести, сформировать чувство вины и т.п.;

- субъект-порождающий, когда изменение психического состояния происходит как изменение состояния системы “индивид–среда (ситуация, человек)” посредством ее превращения (порождения) в субъекта совместного действия и/или развития.

Нетрудно заметить соответствие первых трех типов взаимодействия бихевиористическому, гештальтистскому, гуманистическому и иным подходам к изменению психического состояния, которые в методологическом плане имеют в своей основе гносеологическую парадигму. В четвертом случае реализуется онтологическая парадигма, в рамках которой система “человек–окружающая среда (природная, социальная)” рассматривается как *целостный субъект*, реализующий в своем становлении общеприродные, универсальные принципы формопорождения природных форм бытия.

Как было отмечено выше, с точки зрения экопсихологии развития психическое состояние, как и любое природное явление, должно обязательно пройти все стадии развивающейся системы, т.е. стадии рождения, становления, функционирования и завершения (смерть, превращение в другую форму существования). Экстремальная ситуация потому и приводит к критической и кризисной формам психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида средовых (перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т.п.) условий, без которых невозможно осуществление и *естественное завершение* указанных стадий развития психических состояний. Образующаяся при этом *незавершенность* природной динамики развития психического состояния и приводит к образованию таких устойчивых (чаще всего отрицатель-

ных) психических состояний, которые начинают антиципировать (предопределять) восприятие и поведение индивида, что проявляется в разного рода посттравматических феноменах.

Дело в том, что изменение ситуации (например, резкое завершение боевой ситуации) приводит к необходимости возникновения нового психического состояния и, как следствие – к функциональной и ситуационной незавершенности предшествующего состояния. Эта незавершенность, остающаяся во внутреннем психическом плане, означает, что данное состояние не исчезает вместе с завершением внешней ситуации, его вызвавшей, а вследствие своей незавершенности вытесняется с “центра” сознания индивида на “периферию” его сознания. По этой причине возникновение последующих психических состояний начинает опосредствоваться этим отношением между “центральной частью” (актуально осознаваемой) и “периферической” (актуально неосознаваемой) частью сознания. При этом недозавершенное психическое состояние (или его отдельные компоненты) по естественной логике своего развития продолжает искать “выход” (т.е. ситуацию) для своего дозавершения. Если же таковых ситуаций во внешней предметной действительности нет, то психика, реализуя (дозавершая) отношение “центр-периферия” сознания, начинает их создавать: во сне (навязчивые сны) и даже наяву (навязчивые состояния).

Итак, если по каким-либо причинам какой-либо из компонентов возникшего – кризисного – психического состояния (телесный, эмоциональный, интеллектуальный, личностный) не прошли все стадии, необходимые для своего самоосуществления и для осуществления функциональной связи, объединяющей их в единое целое, то данное психическое состояние остается незавершенным и потому требующим средовых (внешних или внутренних) условий для завершения своей самореализации. Неудовлетворение этого требования приводит к остро травматическим, посттравматическим, психосоматическим и тому подобным последствиям в нарушении психологического и психического здоровья человека.

Отсюда становится понятным, почему все основные психотерапевтические методы (от фрейдовского психоанализа и современной гештальттерапии до дебрифинга) преследуют именно эту цель – создать возможность для того, чтобы недозавершенные и ушедшие в подсознание индивида компоненты пережитого (а точнее – недопережитого) психического состояния получили бы возможность для своей самореализации в системе других компонентов этого психического состояния.

Таким образом, с экопсихологической точки зрения причиной посттравматического психического состояния является не сама экстремальная ситуация, а собственное сознание индивида, которое стереотипно опосредует вхождение индивида в новые ситуации “по образу” ранее недозавершившегося психического состояния и кото-

рое тем самым не позволяет правильно, функционально адекватно проживать вновь возникающие ситуации. В этом смысле можно сказать, что остротравматические и посттравматические состояния суть проявление самоотождествления сознания индивида с ранее незавершенным психическим состоянием в ситуации, которая стала для данного индивида экстремальной, т.е. вызвавшей эту недозавершенность.

Отсюда следует вывод. Для того чтобы помочь индивиду избавиться от влияния на его психику недозавершенного психического состояния, необходимо перестроить структуру его сознания. С этой целью:

1) создать ситуацию для дозавершения незавершенного психического состояния или его компонентов. В качестве примеров могут служить методы дебрифинга, групповой и индивидуальной рефлексии, рисунка как метода опредмечивания и экстериоризации недозавершенного состояния и его компонентов;

2) создать ситуацию для формирования личного (субъективного) опыта в проживании *состояния перехода* от одного психического состояния к другому; а для этого:

- создать в сознании индивида представление о том, что он может быть в ином психическом состоянии, отличном от “недозавершенного когда-то”;

- создать такую ситуацию (окружающую среду и способ взаимодействия с ней), в которой он смог бы пережить и получить опыт (образ) проживания такого иного – функционально и адекватно завершенного, свершившегося – психического состояния: “Я МОГУ быть другим! и я БУДУ этим другим!”;

- психологически (эмоционально и многократно) закрепить в его сознании этот собственный положительный опыт проживания подобного состояния;

- обучить методам произвольной регуляции (изменения) своих психических состояний в различных ситуациях.

7.3. Экопсихологический подход к одаренности

Отличительной чертой экопсихологического подхода является онтологический взгляд на одаренность как на особую форму психической реальности (бытия), обретающей актуальную форму своего проявления во взаимодействии индивида с окружающей средой (ситуацией) и последовательно приобретающей в своем становлении форму психического процесса, психического состояния и личностной структуры (черты) сознания индивида. Отсюда следует, что основная задача современного образования заключается в создании образовательной среды развивающего (творческого) типа, т.е. среды, обеспечивающей возможность проявления и развития потенциальных способностей учащихся. Образова-

тельная среда подобного типа позволяет создать условия для снятия психологических барьеров развития учащегося и тем самым способствовать раскрытию творческого начала всех сфер его психики (В.И. Панов, 1997–2000).

При определении одаренности особо подчеркивают, что это системное качество, в котором в индивидуально-своеобразной форме интегрированы и познавательная, и эмоциональная, и личностная и иные сферы психики данного человека. Оно создает его предрасположенность к достижению высоких и сверхвысоких результатов в выполняемой деятельности по сравнению с представителями той же возрастной или социальной группы. При этом, как отмечают ведущие специалисты по одаренности, она не сводится к тем или иным способностям или их сочетанию (Психология одаренных детей и подростков, 1996; Рабочая концепция одаренности, 1998; Учителю об одаренных детях, 1997).

Возникает вопрос и, соответственно, проблема: если одаренность не сводится ни к одному из своих частных проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психологической природе одаренности?

Оказывается, да, такой вопрос и, соответственно, подход к одаренности возможны, если в центре внимания оказывается не только предметно-деятельностное содержание одаренности, обусловленное ценностными ориентациями и уровнем развития общества, а ее (одаренности) становление как проявление творческой природы психики³. При таком подходе одаренность выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает разную степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека в его взаимодействии с окружающей средой (Панов, 1998).

В качестве фундаментальных проявлений психической реальности обычно выделяют три ее вида: психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т.д.), психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т.п. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения) и личностные свойства данного индивида (“талантливый человек”). В соответствии с этим одаренность как психическая реальность, конкретно воплощаемая в психике данного индивида, может рассматриваться:

- в виде психического процесса, который обуславливает избирательный интерес и эмоциональную включенность данного индивида в выполнение деятельности того или иного вида и который реализуется при наличии соответствующих природных задатков и соответ-

³ Речь идет именно о творческой природе психики как природного (в широком, не биологическом смысле) явления, т.е. как природной формы бытия, а не о развитии творческого человека и его способностей.

ствующей ситуации развития, что в перспективе при определенных условиях может развиться в одаренность;

- в виде психического состояния как функционально-ситуативного единства всех сфер психики (соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной), которое возникает достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для переживания, проживания и личностного самоутверждения, но которое пока еще не является для данного индивида “смыслом его жизни”;

- в виде личностной черты (характеристики) данного индивида, которая определяет по сути основной его “смысл жизни” и которая выражается в присущей ему постоянной потребности в проживании творческого акта в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности, а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес.

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику экпсихологического подхода к одаренности:

- 1) одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так и в форме возможности (скрытая, потенциальная одаренность);

- 2) актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных условий, обеспечивающих проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;

- 3) акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию условий для проявления одаренности как становящегося системного качества психики. Иными словами – к созданию таких условий, такой *развивающей образовательной среды*, которые способствовали бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка (Лебедева с соавт., 1996; Панов, 2001). Более конкретно речь идет о создании ситуаций развития, включающих в качестве последовательных и обязательных этапов:

- ситуацию безоценочного самовыражения в том или ином материале, в той или иной форме (т.е. самоопредмечивание, экстериоризация), которая способствует проявлению и закреплению потребности творческого самовыражения индивида. Существенно, что это должна быть ситуация проявления максимальной субъективности, которая подкрепляется только положительной оценкой со стороны других людей;

- ситуацию, способствующую обучению и овладению необходимыми инструментальными навыками. Здесь вектор развития меняет свое направление от экстерииоризации к интерииоризации, т.е. к усвоению социально принятых инструментальных действий и их оценки. Следовательно, здесь должно быть сочетание как положительных, так и отрицательных оценок со стороны других людей;

- ситуацию, способствующую и социально подкрепляющую потребность индивида в самовыражении (опредмечивании, экстерииоризации) своих психических состояний в соответствии с социально принятыми формами и критериями оценивания.

Проблема обучения и развития детей с признаками одаренности распадается на три проблемы:

- проблему методов и содержания обучения детей с признаками одаренности, когда предметом развития в психике обучающегося выступают его предметные знания, умения, навыки, т.е. познавательная, психомоторная или иная сфера психики, соответствующая специальным способностям для успешного выполнения интеллектуальной, технической, спортивной, художественной или иных социально значимых видов деятельности;

- проблему развития детей с признаками одаренности средствами обучения, когда предметом развития в психике выступают те или иные способности: математические, художественные, спортивные и др.;

- проблему развития собственно одаренности как в потенциальной, так и в актуальной форме. Например, используя зону ближайшего и проблемного развития.

При таком подходе к проблеме выявления, обучения и развития одаренности на первый план выходит способность учащегося к преодолению уже сложившихся у него в прошлом (личном) опыте стереотипных способов восприятия, мышления, переживания, поведения. А образовательная среда в целом должна создавать возможность учащемуся по-разному проявить себя, и, следовательно, ощутить и познать свою способность быть разным. Причем, как в одной и той же ситуации, так и в разных ситуациях. Образовательная среда должна обеспечивать возможность каждому учащемуся найти свою “экологическую” нишу для своего развития, а тем самым иметь возможность для обретения своей собственной индивидуальности.

В качестве интегративного критерия качества развивающей образовательной среды рассматривается способность этой среды обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного личностного саморазвития (Ясвин, 2000). При этом “возможность” понимается как особое – взаимодополняющее – единство свойств образовательной среды и самого субъекта, т.е. как “ситуация”. Эта возможность является в равной мере как фактом образовательной среды, так и поведенческим фактом субъекта.

екта. Ребенок, для того чтобы использовать возможности социальной и образовательной среды, комплементарные его потребностям и, тем самым, мотивирующие его деятельность, проявляет соответствующую активность. Благодаря этому он становится реальным субъектом своего собственного развития, субъектом образовательного процесса, а не остается только объектом влияния условий и факторов образовательной среды. Это является принципиальным положением развивающего обучения и образования.

Возвращаясь к представлению об одаренности как психической реальности (системному качеству психики), которая генетически проходит в своем становлении стадии психического процесса, психического состояния и личностного сознания ребенка, сформулируем примерные требования к соответствующим типам образовательной среды, способствующей раскрытию и развитию одаренности.

Для первой группы детей (с “процессуальным уровнем” развития одаренности) образовательная среда должна служить средством для раскрытия и развития природных задатков. Для этого она должна быть представлена в такой пространственно-предметной и деятельностной формах, чтобы вызвать у ребенка если не интерес, то хотя бы любопытство (ориентировочный рефлекс “Что такое?”). Ее пространственно-предметное оформление должно быть ориентировано прежде всего на перцептивную сферу ребенка. По своему содержанию такая образовательная среда должна быть максимально вариативной, разнообразной по представленным в ней культурно-историческим способам человеческой деятельности: от “поделок руками” до разработки компьютерных программ и сочинения музыки. Попадая в такую среду, ребенок должен, с одной стороны, иметь возможность опробовать себя в разных учебных и внеучебных ситуациях, где могут проявить себя его непроявленные (возможно неизвестные еще никому, в том числе и ему самому) природные задатки. Поэтому образовательная среда должна обеспечивать погружение ребенка в процессуально-различные виды деятельности, в которых на уровне психического процесса могут раскрыться те или иные природные задатки, склонности и способности. Реализация этой цели принадлежит образовательной среде, которая создается в семье и в так называемом дополнительном образовании (в школе – кружки, факультативы и т.п., вне школы – центры внешкольной работы, детского творчества, спортивных достижений, технического творчества, детские лагеря отдыха и т.д.). С другой стороны, задача педагога, родителя и психолога состоит в том, чтобы создаваемая ими образовательная среда позволяла ребенку пережить ситуацию успеха и тем самым способствовала бы формированию у него потребности в выполнении выбранного вида деятельности. Здесь очень важно не просто безоценочное, но эмоционально положительное принятие любого результата в выполняемом ребенком задании.

Для второй группы детей (с одаренностью на уровне “психического состояния”) образовательная среда должна стать средством, дающим возможность более частого проживания состояния творческого акта, в котором интегрируются познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы ребенка. Во внешнем плане такая среда должна давать представление об операциональной стороне соответствующих видов деятельности. А в плане содержания она должна быть насыщена ситуациями, способствующими творчеству. Творческий акт должен сопровождаться проживанием состояния успеха, т.е. не только концентрироваться на отдельной задаче, но и сопровождаться обязательным положительным эмоциональным подкреплением выполнения данного вида деятельности со стороны других людей (как сверстников, так и взрослых). Речь идет о том, чтобы вывести развитие формируемых способностей ребенка на уровень эмоционально положительных социальных (межличностных) взаимоотношений. Это необходимо для того, чтобы начавшееся развитие способности не приостановилось из-за отсутствия личностной поддержки на социальном уровне. Для младшего школьного возраста – это мнение учителя, родителя и близких ему взрослых, для подросткового – мнение сверстников и лично значимых для него взрослых, для юношеского – значимость в более широких социальных масштабах (города, страны, планеты). Здесь могут оказаться полезными различные групповые формы работы в виде коллективной подготовки проектов или тренинга, помогающего ребенку открыть в себе скрытые возможности.

Для третьей группы детей (с “личностным уровнем” одаренности) образовательная среда должна стать, с одной стороны, средством удовлетворения (“насыщения”) потребности в выполнении интересующей его деятельности, с другой стороны – средством его личностного становления и самоутверждения, и, наконец, – средством освоения общечеловеческих ценностей и нравственных норм в своем сознании. Третье, возможно, – самое важное, иначе мы породим будущие психологические проблемы для данного одаренного. Образовательная среда в этом случае должна быть напряженной, максимально насыщенной и не только по предметному содержанию, но и по нравственно-этическим представлениям об общечеловеческих ценностях. Формы работы с такими детьми могут быть разными – от индивидуальной до специальных классов и разнообразных школьных и внешкольных состязаний, конкурсов, олимпиад и т.п.

Индивидуализация обучения и развития одаренных детей в этом случае предстает как преобразование условий и факторов образовательной среды, общих для всех учащихся, в конкретные *ситуации развития*, обеспечивающие возможность реализации их уровня *актуального развития* и актуализации их *зоны ближайшего развития*

(по Выготскому). Однако этого мало, в случае с одаренными детьми и учитывая наличие у них естественной или специально создаваемой потребности в развитии самих себя, мы вводим понятие *зоны проблемного развития*. Это понятие означает такую учебную (проблемно-развивающую) ситуацию, когда акт развития имеет своей основой субъективное создание и проживание критического психического состояния, т.е. микрокризиса (Хромова, 2001). Продуктивность проживания такого микрокризиса обеспечивается не “подсказкой со стороны взрослого” (как в ситуации зоны ближайшего развития), а собственным усилием по нахождению решения и, соответственно, по преодолению данной проблемной ситуации. Иными словами, зона проблемного развития характеризует такую ситуацию, по отношению к которой индивид не располагает готовыми способами решения и не может рассчитывать получить их извне, вследствие чего он сам должен изыскать их или породить. Поэтому подобная ситуация может быть охарактеризована для индивида как критическая.

Итак, с позиции экопсихологического подхода к развитию психолого-педагогическим условием и методом для развития одаренности должно быть создание для данного учащегося проблемной ситуации, которая является критической (предельной) для познавательных и личностных возможностей этого ребенка. В психологическом плане такая ситуация приводит к тому, что учащийся начинает переживать особое критическое психическое состояние (микрокризис), содержанием которого является осознание (рефлексия) ограниченности своих познавательных и личностных возможностей для решения заданной проблемной задачи (ситуации). При положительном (конструктивном, продуктивном) развитии это состояние микрокризиса приводит к формированию качественно новых познавательных и личностных новообразований в психике данного учащегося и, как следствие, к актуальному (“здесь и теперь”, в данной ситуации) эффекту в развитии его одаренности. Но, и это самое нежелательное, возможна и непродуктивная (репродуктивная и даже деструктивная) динамика проживания указанного микрокризиса. В этом случае его итогом может стать формирование у данного учащегося психологического барьера в решении проблемных ситуаций и негативное отношение к ним. Поэтому встает задача разработки теоретической и экспериментальной моделей микрокризиса познавательных и личностных возможностей учащегося как условия и средства развития его одаренности. И соответственно задача теоретического и экспериментального изучения психолого-педагогических условий и методов его создания и обеспечения продуктивной динамики развития указанного микрокризиса. Согласно экопсихологической модели одаренности, необходимым условием продуктивной динамики микрокризиса является такое соотношение рефлексивного и антиципирующего (предвосхищающего) компонентов сознания уча-

щегося, которое создает для него выход из зоны актуального развития в зону ближайшего развития, а затем – и в зону проблемного развития (Панов, 2002).

Исходя из этого, в качестве основной цели в данном направлении становится исследование психологических условий и методов, позволяющих эмпирически отслеживать и прогнозировать продуктивность/непродуктивность микрокризиса как психолого-педагогического средства актуального (в отличие от возрастного) развития одаренности в учебной ситуации.

7.4. К проблеме природоцентрического типа экологического сознания

7.4.1. Представление о природной ситуации развития как средстве формирования природоцентрического типа экологического сознания

Согласно экопсихологическому подходу к развитию психики в виде экологического сознания, человек должен не столько антропоцентрически изменять природу вокруг себя, *сколько психологически изменять самого себя посредством развития собственной природы в соответствии с универсальными принципами развития природы вообще* (Панов, 2000, 2001).

Мы, таким образом, приходим к тому, что в дополнение к антропоцентрическому и экоцентрическому типам экологического сознания необходимо ввести понятие о *природоцентрическом типе*⁴ экологического сознания, т.е. таком типе сознания, психологической основой которого является непосредственное переживание единства с миром природы. Только в этом случае человек будет ощущать и вести себя как *экологический субъект развития природы*, в том числе самого себя (своих способностей) и окружающей его среды (Панов, 2001).

⁴ Из этого, в частности, следует, что необходимым условием формирования природоцентрического типа экологического сознания и соответствующего изменения концепции является проживание человеком *особых психических состояний* единения (единости, общности) с природным объектом. Содержанием подобных состояний должно быть приобретение индивидом личного опыта психических ощущений и переживаний *единства* с окружающим миром природы и людей, а также самоценности объектов живой природы, других людей и самого себя как различных проявлений общеприродного процесса развития жизни на планете.

⁴ Для обозначения этого же типа сознания ранее применялся также термин “синергетический” (см. Панов, 2000, 2001).

Однако эти ощущения могут стать структурными компонентами сознания индивида только в том случае, если они пройдут поэтапную трансформацию *из объекта познавательного отношения* индивида (на начальном этапе) *в субъективное средство собственно-го развития* посредством выстраивания познавательных и коммуникативных отношений с окружающим миром природы, людей и с самим собой.

В результате происходит экологическое расширение сознания. То есть расширение способности индивида испытывать такие перцептивные ощущения (включая и так называемые экстрасенсорные), такие психические состояния и состояния сознания (включая измененные), содержанием которых становится *осознанное переживание* своей принадлежности к миру природы и осознание уникальности объектов, создаваемых природой.

С этой целью был разработан комплект методик, построенных на методах социально-психологического тренинга развития личностных способностей, методах практического и медитативного взаимодействия (с объектами живой природы, с другими людьми и с самим собой) и др. (Панов, Егоров, Лапчинская, 2000; Лапчинская, 2001).

В качестве исходной схемы для ситуации формирования экологического сознания природоцентрического типа мы взяли известную идею Л.С. Выготского о том, что развитие психических функций происходит в процессе освоения индивидом ценностей культуры, опосредованного общением. Применительно к ситуации коммуникативного взаимодействия с миром природы мы полагаем, что развитие психических функций (расширение диапазона перцептивной чувствительности и сознания) происходит в процессе опосредованного общением освоения индивидом ценности природных объектов и мира природы в целом.

Исходя из этого, мы полагаем, что в качестве системообразующего фактора, объединяющего человека и природу в систему “человек – природа (мир природы)” как единого субъекта совместного развития (форму бытия), должно выступать такое *коммуникативное взаимодействие индивида с миром природы* (природным объектом в виде другого человека, растения или самого себя), которое:

- создает для данного индивида *ситуацию развития* его психических процессов, состояний и сознания в целом посредством расширения их диапазона естественного функционирования,
- позволяет получить личный опыт непосредственного *переживания единства (общности и различия) с природным объектом* на уровне непосредственно-чувственного, эмоционального и личностного взаимодействия с ним.

По аналогии с другим понятием Л.С. Выготского – социальной ситуации развития, мы вводим понятие *природной ситуации развития* для характеристики отношения индивида с природой, которая

выступает для него в роли мира природы (т.е. природной среды) и в качестве его собственной природы развития.

Природная ситуация развития определяет:

- объективное место человека в системе взаимоотношений с миром природы, другими людьми и самим собой (как природными явлениями), а также и соответствующие ожидания и требования, предъявляемые к нему окружающим миром природы и своей собственной природой развития;

- особенности понимания индивидом занимаемой им позиции по отношению к миру природы и к собственной природе развития, т.е. рефлексивную позицию по отношению к миру природы (включая других людей и самого себя) и к возможности саморазвития посредством коммуникативного взаимодействия с миром природы (включая других людей и самого себя).

Создание и использование природной ситуации развития для формирования природоцентрического типа экологического сознания включает в себя следующие этапы:

На первом этапе создаются условия для расширения диапазона перцептивной чувствительности *в ситуации восприятия самого себя как природного объекта* (явления), обладающего помимо других свойств, также и энергоинформационными свойствами (полем). В качестве таких условий выступают передача знаний о структуре сознания человека, о психологических особенностях восприятия себя и отношения к себе, а также обучение методам релаксации и проявлению способности к непосредственно-чувственному ощущению своего энергоинформационного поля. При положительных результатах указанного расширения этот диапазон перцептивной чувствительности начинает выступать в качестве средства познания самого себя как природного явления, а затем – в качестве средства познания своих возможностей для собственного развития, т.е. как субъекта своего развития. В субъективном плане это проявляется не только в новых перцептивных ощущениях самого себя, но и в осознании различия между “собой известным” и “собой неизвестным, новым”. В результате создается рефлексивная ситуация и анизотропное отношение для осознания и приобретения нового личного опыта проживания соответствующих психических состояний. В свою очередь это приводит к изменению (расширению) познавательного, эмоционального и личностного отношения к себе в плане принятия себя как субъекта развития своих природных возможностей.

На втором этапе создаются условия для расширения диапазона перцептивной чувствительности *в ситуации восприятия другого человека как природного объекта*, обладающего энергоинформационными свойствами. Диапазон перцептивной чувствительности, расширенный в этой ситуации взаимодействия, выступает как средство восприятия другого человека и самого себя в соотношении с особенностями восприятия и понимания другого человека. При

этом происходит новый этап изменения познавательного, эмоционального и личностного отношения к себе и естественно к другим людям в направлении осознания общей принадлежности к миру природы.

На третьем этапе создаются условия для расширения диапазона перцептивной чувствительности уже *в ситуации восприятия растения или животного как природного объекта*, обладающего природной возможностью для энергоинформационного обмена с человеком. Как и на предыдущем этапе, необходимым условием для этого является ощущение общности энергоинформационной природы человека и данного природного объекта, с одной стороны, и в то же время – ощущение такого различия энергоинформационных свойств человека и, например, дерева, которое не нарушает указанной их общности. Этот этап приводит к новой ступени развития самоосознания человека частью мира природы, так как отношение к себе и к другим людям начинает опосредоваться опытом проживания единства и коммуникативного взаимодействия с иными природными объектами: растениями и животными.

Поскольку во всех трех случаях речь идет об изменении сознания человека посредством процесса осознания себя частью природы, то можно сказать, что речь идет *об экологическом расширении самосознания* как системы познавательных, эмоциональных и личностных отношений к миру природы.

7.4.2. Результаты эколого-психологического расширения самосознания по данным самонаблюдения

Апробация и практическая реализация данной программы формирования экологического сознания по указанной технологии проходила в форме семинарских занятий.

В начале семинара проводилась беседа, направленная на выявление физического, эмоционального состояния участников, выявлялись трудности в общении с людьми, в понимании себя и других, их отношение к природе. Для этого в “Дневниках самонаблюдения” были разработаны вопросы. В течение семинара слушатели выявляли изменения, происходящие в разных сферах личности, которые также фиксировались в дневнике наблюдения. В конце семинара слушателям предлагалось написать отчеты на заданные темы, где они отмечали происшедшие изменения в отношении к себе, к другим людям, к природе. Кроме этого, проводилось психологическое тестирование участников до и после семинара. По полученным данным нами был произведен количественный и качественный анализ полученных результатов.

Таким образом, состояние участников группы оценивалось до семинара и после семинара. Учитывались изменения на физическом уровне, к которым были отнесены следующие переживания: быст-

рая утомляемость, сниженная работоспособность, нарушение сна, недомогание, неприятные ощущения в теле, привычные боли, которые в целом можно было отнести к астеническим.

Выраженное чувство тревоги, неуверенность в себе, состояние подавленности, ненужности, одиночества, незащищенности, частые смены настроения, зависимость настроения от внешних причин, вспыльчивость, раздражительность – были отнесены к изменениям на эмоциональном уровне.

Переживания отсутствия перспектив, неверие в свои силы, возможности, завышенная или заниженная самооценка, зависимость от мнения других, повышенное внимание к мелочам, мнительность, суеверность, ограниченность потребности познания и интереса к самому себе и окружающему миру – отнесены к самооценке.

В целом до проведения семинара суммарно по всем группам астенические жалобы составили 62%; эмоциональные – 46%; негативное проявление в самооценке – 67%.

После семинара из всех исследованных участников семинаров положительные изменения в физическом плане отметили 87% участников, в эмоциональном – 92%, в самооценке – 94% (см. табл. 1 “Изменения оценок своего состояния до и после семинара) (по отчетам и дневникам самонаблюдения”).

В отчеты и дневники самонаблюдения были включены вопросы, касающиеся умения взаимодействовать с другими людьми. Слушатели отметили следующие переживания: трудности в понимании других людей и в принятии их такими, какие они есть; отсутствие желаемого доверия к людям; повышенная раздражительность на людей; отсутствие интереса к состояниям и проблемам других людей. Число таких людей составило 38% от общего числа испытуемых. После семинара положительные изменения во взаимодействии и общении с людьми отметили 83% участников из общего числа испытуемых (см. табл. 2 “Изменения оценок своего взаимодействия с окружающими людьми до и после семинара (по отчетам и дневникам самонаблюдения”).

В отчеты и дневники самонаблюдения были включены вопросы, касающиеся умения человека взаимодействовать с природными объектами. При опросе и исследовании дневников самонаблюдения и письменных отчетов было обнаружено, что чаще всего встречается потребительское, субъект-объектное отношение испытуемых к природе. В основном проявлялось эмоциональное восприятие природы и природных объектов, отсутствие понимания своего единства и равноценности человека с природой (потребительское отношение к природе, отношение к природе как к объекту эмоционального восприятия, отсутствие понимания единства и равноценности человека и природы). Это отметили 57% из числа общей выборки испытуемых. После семинара положительные изменения во взаимодействии с природой и ее восприятии отметили 98% участников от общего ко-

Таблица 1

**Изменения оценок своего состояния до и после семинара
(по отчетам и дневникам самонаблюдения)**

До семинара	% испытуемых	После семинара	% испытуемых
<p><i>1. Изменения на физическом (телесном) уровне:</i> – быстрая утомляемость, слабость; – сниженная работоспособность; – нарушение сна; – недомогание, неприятные ощущения в теле, привычные боли</p>	2%	<p><i>1. Изменения на физическом (телесном) уровне:</i> – увеличение бодрости, ощущение присутствия энергии в теле; – повышение общей работоспособности; – ощущение омоложения организма и легкости в теле, улучшение самочувствия; – улучшение сна;</p>	87%
<p><i>2. Изменения на психоэмоциональном уровне:</i> – выраженное чувство тревоги, неуверенность в себе; – состояние подавленности, ненужности, одиночества, незащищенности; – частые смены настроения, зависимость настроения от внешних причин; – вспыльчивость, раздражительность</p>	6%	<p><i>2. Изменения на психоэмоциональном уровне:</i> – снижение тревожности, чувство безопасности, комфорта; – снижение чувства одиночества; – эмоциональный подъем, ощущение радости жизни, желание жить – повышение настроения; – проявление психического равновесия; – чувство спокойствия и уравновешенности</p>	92%
<p><i>3. Самооценка:</i> – отсутствие перспектив, неверие в свои силы, возможности; – завышенная или заниженная самооценка; – зависимость от мнения других; – повышенное внимание к мелочам, мнительность, суеверность; – ограниченность потребности познания и интереса к самому себе и окружающему миру</p>	67%	<p><i>3. Самооценка:</i> – увеличение уверенности в себе (в профессиональной деятельности и личной жизни); – реалистичная самооценка, появление чувства здоровой самокритики и появление конструктивных решений изменения себя; – ощущение раскрепощения; – расширение кругозора, объективность;</p>	94%

Таблица 1 (окончание)

До семинара	% испытуемых	После семинара	% испытуемых
		– повышенная потребность в познании себя и окружающего мира, стремление к раскрытию и использованию своих резервных возможностей, установка на преодоление трудностей жизни; – принятие самого себя как самоценности	

личества испытуемых (см. табл. 3 “Изменения оценок своего взаимодействия с миром природы до и после семинара (по отчетам и дневникам самонаблюдения”)).

Как было отмечено выше, одним из необходимых условий выполнения упражнений по технологии формирования экологического сознания посредством эколого-психологического расширения самосознания является *требование осознанности* своих ощущений, в том числе и необычных, переживаний и состояний. Для этого участники наших занятий должны были перед началом курса обучения и после его окончания заполнять дневники самонаблюдения и письменно описывать изменения в своем самосознании от телесных и перцептивных ощущений до мировосприятия в целом.

В качестве примера приведем несколько отрывков из письменных самоотчетов испытуемых – взрослых, студентов и подростков:

“Вернулось то ощущение мира, которое, вероятно, было у наших предков. Они были ближе к природе. Учусь брать от природы только то, что она дает, а для этого надо уметь чувствовать и ее желание. Раньше я не задумываясь могла сорвать цветок, лист у дерева, ветку. Теперь, находясь в лесу, возникает желание сохранить все живое в первозданном виде” – Елена Д. (группа взрослых).

“При общении с деревом почувствовал тепло его пространства. Очень приятное чувство, непередаваемое состояние восторга, что я чувствую что-то живое. В процессе практики моего общения с деревом испытывал необычное эмоциональное состояние. Осознание того, что ты прикоснулся к чему-то неведомому. Прошедший семинар открыл мне окно в совершенно другой мир, о котором я даже не подозревал. Научился немногому, но для меня это потрясение” – Павел Б. (группа взрослых).

“Изменилось отношение к себе. Думаю, что сейчас могу сказать о себе как о человеке самодостаточном. Я научилась владеть собой,

Таблица 2

Изменения оценок своего взаимодействия с окружающими людьми до и после семинара (по отчетам и дневникам самонаблюдения)

До семинара	% испытуемых	После семинара	% испытуемых
<p><i>Взаимодействие с другими людьми:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – трудности в понимании других людей, в принятии их такими, какие они есть; – отсутствие желаемого доверия к людям; – повышенная раздражительность на людей; – отсутствие интереса к состояниям и проблемам других людей 	38%	<p><i>Взаимодействие с другими людьми:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – принятие самценности других людей и бесконфликтное общение с ними; – проявление большей эмпатии, отзывчивости, терпимости, доверия к другим; – появление большей ответственности за жизнь и здоровье другого человека (осознается и проявляется здоровьесберегающее взаимодействие с людьми); – появление большего интереса к состояниям других людей, расширение диапазона сенсорной чувствительности в восприятии других людей; – расширение диапазона знаний в области психологии бесконфликтного общения и технологий здоровьесберегающего энергоинформационного обмена в системе "человек-человек" 	83%

отслеживать жизненные уроки, анализировать и проживать свою жизнь здесь и сейчас, научилась любить людей и взаимодействовать с ними. Люди стали мне интереснее, ближе, понятнее, я часто учусь у них, впитывая новое и интересное. Появились успехи в педагогической и психологической профессиональной деятельности, изменились жизненные цели. Теперь моя цель – спокойно и планомерно работать в созвучии с миром Природы и миром человека, совершенствуя навыки взаимодействия. Теперь я в мире с собой и окружающим миром, я знаю законы взаимопонимания и использую их в жизни и деятельности. Я люблю мир” – Наталья С. (группа взрослых).

Таблица 3

**Изменения оценок своего взаимодействия с миром природы
до и после семинара (по отчетам и дневникам самонаблюдения)**

До семинара	%	После семинара	%
<p><i>Взаимодействие с природой и природными объектами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – потребительское отношение к природе; – отношение к природе как к объекту эмоционального восприятия; – отсутствие понимания единства и равноценности человека и природы 	57%	<p><i>Взаимодействие с природой и природными объектами:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – принятие самоценности природных объектов, вступление в субъект-субъектные отношения; – переживание гаммы внутренних ощущений при восприятии природных объектов 	98%

“Я почувствовал, что меня охватило тепло... и что мы одно целое, я и дерево” – Николай Т. (группа студентов).

“Появилось новое ощущение того, что природа (растения, деревья) – одушевленные тела, которые могут чувствовать, воспринимать, общаться по-своему. Я почувствовал какое-то тепло, которое проникло мне в душу” – Максим М. (группа студентов).

“Приехав на этот семинар, я захотел узнать, чего я хочу и каково мое место в жизни. Хотя раньше об этом я как-то не задумывался. Мне было все равно: как ко мне относятся люди, нравлюсь ли я им или нет.

Теперь я стал более чувствительным, другими глазами взглянул на мир. И он показался мне намного красочнее и добрее. Да и самому мне стало легче и проще жить. Новые друзья, новые взгляды, и такое чувство, что прожил другую маленькую жизнь. Даже не верится, что за неделю можно так измениться. Я очень рад, что меня окружают такие добрые, внимательные, умеющие выслушать и понять, люди. Я думаю, что лучше узнал себя, и цель моей жизни стала яснее...” – Денис Л. (группа подростков).

“За прошедшую неделю я сама прикоснулась к этому миру. Для меня открылась его иная сторона. Теперь я могу сказать, что до этого он был для меня чужим и непознанным. Сейчас же, когда я общалась с деревьями, с кустарниками, почувствовала их, я смотрю на мир другими глазами. В процессе моего недавнего общения с деревом, я пережила необычное состояние. Действительно, какое-то непонятное состояние, когда тыходишь к дереву и смотришь на его реакцию по отношению к тебе. Я почувствовала пространство дерева, его дыхание, настроение, попросила разрешения войти на его тер-

риторию. Оно подпустило меня, более того, я словно слилась с ним, почувствовала тонкую ниточку, которая нас связала. После такого переживания понимаешь, что ты не один в этом мире, не владыка его, а такое же живое существо, у которого есть чувства, ощущения и о котором нужно заботиться” – Марина Ч. (группа подростков).

7.4.3. Результаты контент-анализа дневников самонаблюдений и письменных самоотчетов до и после семинарских занятий

Как было отмечено выше, в качестве одной из форм контроля и самоконтроля изменений в личностной сфере сознания слушателей, прошедших обучение по нашей технологии расширения самосознания, были письменные отчеты о своем отношении к природе.

Согласно гипотезе, разработанная нами технология эколого-психологического расширения самосознания позволяет создавать такие ситуации развития, которые обеспечивают расширение актуального диапазона взаимодействия индивида с миром природы на энергоинформационном, познавательном, эмоциональном и личностном уровнях. Феноменально, в эмпирическом плане это должно проявиться в обретении индивидом личного опыта переживания и осознания единства (общности и различия) с миром природы – с представителями животного и растительного мира природы, с другими людьми и с самим собой как частью природы.

Для оценки подобных изменений в самосознании слушателей, прошедших курс обучения по нашей технологии, был использован контент-анализ их письменных отчетов об изменении осознаваемых ими энергоинформационных, перцептивных и иных ощущений при взаимодействии с природой (природными объектами).

Исходя из основных положений психологии экологического сознания, а также положений гипотезы, для проведения контент-анализа были выбраны следующие утверждения, требующие при анализе текста альтернативного ответа “да” или “нет”, и соответственно результаты:

- практически у всех появилось постоянное и осознанное положительное отношение к природе (98%);
- возникает осознание основных правил взаимодействия с природой, которые необходимо выполнять самим и вырабатывать у окружающих (58%);
- одним из главных факторов является осознание общих закономерностей, связывающих все живое в природе, закономерностей, которые существуют вне зависимости от человека и являются важнейшими законами мироздания (79%);
- у большинства испытуемых сформировалось осознание своей тождественности с природным миром, понимание того, что человек является частью природы (83%);

• отмечается, что общение с природой улучшает и соматическое, и психическое состояние (75%) и вселяет бодрость и уверенность в своих силах (21%).

При этом установлена взаимосвязь между различными смысловыми единицами, которая показывает, что возникновение чувства тождественности человека с природой повышает его самооценку ($r = 0,366$) и улучшает эмоциональное состояние ($r = 0,736$), а также чувствительность к собственному эмоциональному состоянию ($r = 0,812$) и состоянию других людей, т.е. помогает преодолеть барьеры в общении, наладить контакты и взаимопонимание с окружающими ($r = 0,436$).

Таким образом, полученные данные показывают, что экологическое расширение самосознания посредством повышения психологической грамотности в условиях дополнительного экологического образования (семинары) приводит к появлению ощущения и осознания своего единства с миром окружающей природы, ее самооценности и субъект-партнера по совместному процессу жизни на планете. Приходит осознание того, что другие люди тоже принадлежат миру природы и потому тоже обладают самооценностью и способностью к саморазвитию. Эти данные подтверждают нашу гипотезу о том, что экологическое расширение самосознания способствует формированию природоцентрического типа экологического сознания.

Кроме того, в количественном отношении положительные изменения в своем физическом и психологическом состояниях отметили (суммарно по всем участникам наших занятий, всего 486 человек):

- в физическом плане – 87% участников,
- в эмоциональном – 92%, в самооценке – 94%;
- во взаимодействии и общении с людьми – 83%;
- во взаимодействии с природой и ее восприятии отметили 98% участников.

Выводы

Представленная выше технология создает условия и одновременно выступает средством для эколого-психологического расширения самосознания как компонента экологического сознания посредством проживания особых психических состояний в условиях природной ситуации развития. Учитывая, что ее основу составляет создание условий для формирования субъект-субъектного и субъект-порождающего взаимодействия с самим собой, с другими людьми и с природными объектами, данная технология может служить методом формирования экологического сознания эгоцентрического и природоцентрического типов посредством создания ситуаций для проживания особых психических состояний, содержанием которых является непосредственное переживание единства с природным объектом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вышеприведенный обзор основных направлений экологической психологии показывает, что они разрабатываются как отдельные дисциплины, отличающиеся друг от друга не только предметом, но и объектом исследования. В одних направлениях в качестве такового выступают психические процессы, психические состояния и сознание (экологическое) человека. В других – психогенные и/или квази-психологические свойства окружающей среды (физико-химической, архитектурной, образовательной, информационной и т.п.), а также соответствующие критерии психологической экспертизы ее параметров.

Тем не менее, можно утверждать, что, несмотря на указанные различия основных направлений экологической психологии, их объединяет *общая методологическая установка*. А именно исходной предпосылкой, отличающей экопсихологию от других психологических дисциплин, является представление о том, что психологические проблемы изучения сознания и индивидуальности человека, его психического развития и обучения, переживаний и поведения, психологического, психического и физического здоровья и т.п. должны рассматриваться в контексте отношения “индивид–среда” или, более широко, в контексте системы “человек–окружающая (природная, социальная) среда”.

Методологическое различие между рассмотренными выше направлениями экологической психологии определяется различием в следующих исходных предпосылках, обуславливающих их объект и предмет исследования:

- вид исследуемого психического феномена: психические процессы, психические состояния, сознание, поведение и т.п.;
- человек как индивид, группа, общность, человечество в целом, а также как существо биологическое, социальное, духовное и психическое (как носитель психической реальности);
- вид окружающей среды: природная, пространственная, семейная, образовательная, информационная, этническая и т.п.;
- тип взаимодействия между человеком и окружающей средой как компонентами системы “человек–окружающая среда”: объект-объектный, объект-субъектный, объект-квазисубъектный, субъект-объектный, субъект-субъектный, включая полисубъектный и субъект-порождающий.

Каждый из указанных типов взаимодействия служит явной или неявной методологической предпосылкой для определения объекта

и предмета исследования в разных психологических дисциплинах и подходах (бихевиоризм, психофизика, психология восприятия, деятельностный подход в психологии, социальная психология, психология общения, гуманистическая психология, педагогическая психология, трансцендентальная психология восприятия и др.). Однако применительно к проблемам экологической психологии анализ типа взаимодействия в системе “человек–окружающая среда” становится необходимой предпосылкой и даже методологическим принципом для определения психики в качестве объекта и предмета исследования. Поэтому остановимся на их характеристике более подробно:

объект-объектное взаимодействие, характерное, например, для психологической экологии, когда окружающая среда (точнее ее физико-химический состав) индифферентна к человеку, воздействие ее свойств не несет изначально заложенной в них психологической нагрузки;

объект-субъектное взаимодействие, когда социальная среда (в лице представляющих ее других людей), активно воздействуя на данного человека, выполняет по отношению к нему субъектные функции, в то время как сам человек, относительно пассивно принимая это воздействие, находится по сути в роли объекта подобного средового воздействия;

объект-квазисубъектное взаимодействие, когда окружающая среда (природная, пространственно-предметная, информационная и т.п.), психологически воздействуя на человека, выполняет по отношению к нему активную и потому квазисубъектную функцию, в то время как человек по отношению к ней занимает пассивную, объектную позицию;

субъект-объектное взаимодействие, когда человек целенаправленно воздействует и изменяет свойства окружающей среды с определенной целью: сохранение действия человека по защите природной среды, антропоцентрическое экологическое сознание, проектирование и создание пространственной или образовательной среды определенного типа, создание рекламного ролика для телевидения и т.д.;

субъект-субъектное взаимодействие, когда каждый из компонентов системы “человек–окружающая среда” выполняет по отношению к другому субъектную роль. При этом не следует отождествлять свойство быть живым со свойством субъектности, ибо человек способен субъективизировать, т.е. наделять свойством субъектности и неживые средовые объекты¹;

¹ Выполнение субъектной роли предполагает выполнение по отношению к другому следующих функций: “а) обеспечивать воспринимающему переживание его собственной личностной динамики, б) быть опосредствующим элементом при построении воспринимающим системы его отношений с миром и в) выступать в качестве субъекта совместной с ним деятельности и общения” (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин, 1996. С. 101).

субъект-порождающее взаимодействие, когда и человек, и окружающая среда как компоненты системы “человек–окружающая среда” и сама эта система рассматриваются как становящиеся формы бытия (и потому как субъекты своего развития), которые во взаимодействии друг с другом реализуют универсальные принципы формопорождения, единые и для человека и для окружающей среды. При этом каждый из них как компонент системы “человек–окружающая среда” становится со-субъектом такого процесса ее становления, в ходе которого эта система становится целостным субъектом совместного развития человека и окружающей среды (включая планету в целом) как природных форм бытия.

Общий анализ перечисленных предпосылок позволяет говорить о том, что психика как объект эколого-психологических исследований предстает в трех формах экспликации психической реальности:

1) *в собственной форме* действительного существования, т.е. в проявленной форме психических процессов, состояний, сознания и поведения человека, находящегося во взаимодействии с окружающей средой. Понятно, что субъектом психической реальности здесь выступает “человек”, т.е. первый компонент системы “человек–среда”, который может рассматриваться с позиций его существования как существа биологического (физиологического), психического, социального и духовного;

2) *в превращенной (опредмеченной) форме* действительного существования психологических и квазипсихологических свойств (качеств) самой окружающей среды, придаваемых ей человеком, например, эстетические, релаксационные и т.п. качества природной среды, или личностные, коммуникативные и т.п. особенности людей, образующих социальную среду, или напряженность образовательной среды, агрессивность информационной среды, символическое бытие архитектурной среды и т.п. Субъектом психической реальности, а в определенных случаях ее квази-субъектом, выступает “окружающая среда”, т.е. другой компонент системы “человек–среда”;

3) *в становящейся форме* (переход из “бытия в возможности”, по Аристотелю, в “бытие в действительности”), порождение которой согласно ее природе, т.е. обретение ею действительной формы существования в виде процессов, состояний, сознания и, может быть, даже ноосферы, происходит “в зазоре” между компонентами системы “человек–среда” посредством актуального взаимодействия между ними. Например, присвоение (интериоризация) индивидом культурно-исторических способов человеческой деятельности в социальной ситуации развития и посредством совместно-распределенной деятельности (Л.С. Выготский, 1991; В.В. Давыдов, 1996; В.В. Рубцов, 1996; В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина, 2002 и др.), в ситуации “встречи” и со-бытия (В.И. Слободчиков, 2001), а также в рефлексивных ситуациях межличностного взаимодействия, создаваемых при груп-

повых (активных) методах обучения, психотренинговой практике и в т.п. ситуациях коммуникативного взаимодействия.

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

В качестве предмета исследования *экопсихологии развития* выступает становление психической реальности в индивидуальной (единичной и особенной) форме во взаимодействии с окружающей средой:

- порождения и развития психических процессов (перцептивных, интеллектуальных, эмоциональных и т.д.);
- порождения и развития психического состояния индивида (например, а) функциональное состояние, возникающее при выполнении некоторой деятельности – от перцептивной до трудовой; б) состояние гармонии с окружающей природой, достигаемое посредством ее созерцания, в) критическое состояние психики индивида, вызванное экстремальными условиями его жизнедеятельности, и т.д.);
- порождения и развития группового психического состояния, т.е. единого состояния группы индивидов;
- формирования индивидуального сознания (например, экологическое сознание отдельных членов человеческого сообщества);
- типологии и развития группового, массового сознания (например, экологическое сознание этноса, выражающего и конструирующего взаимодействия членов данного этноса с окружающей природой);
- условия и закономерности становления индивидуальности психики человека в разных ее видах (психических процессах, психических состояниях, сознании) и в зависимости от различных средовых условий (семейных, образовательных, социальных, духовных и т.п.).

Экопсихологическая перспектива в данном случае представляет собой попытку (и надежду) подойти к изучению различных видов психической реальности с точки зрения единых методологических оснований. И даже разработать такую логику исследования, которая

позволила бы исследовать проблему порождения ноосферы как психической реальности особого типа, возникающей во взаимодействии человечества и планеты в качестве компонентов системы “человечество (человек)–планета (окружающая среда)” в ходе ее становления как единого субъекта совместно-разделенного процесса развития.

Чтобы определить следующую особенность, отличающую экopsихологический подход к развитию психики от других направлений экологической психологии, следует напомнить, что “окружающая среда” в этих разных направлениях экологической психологии рассматривается по-разному:

как объект восприятия пространственных и иных свойств, отношений и качеств окружающей среды (психология пространственной среды, экологический подход к восприятию и др.);

как фактор, оказывающий средовое воздействие на психику человека (психологическая экология, психология средовых влияний, экстремальная психология);

как условие осуществления жизнедеятельности человека и средовые возможности удовлетворения биологических, социальных и духовных потребностей (психология окружающей среды, психология экологического сознания);

как возможность превращения объектов, свойств и качеств окружающей среды в субъективное средство выполнения своей деятельности (психология окружающей среды, психология экологического сознания);

как объект деятельности человека: проектирования, экспертизы, преобразования и т.п. (психология образовательной среды, психология охраны окружающей среды и др.).

В то время как в реальных условиях в ходе становления системы “человек–окружающая среда” взаимодействие человека с окружающей средой происходит как целостный циклический процесс:

на первом этапе – среда (ее свойства, отношения и компоненты) выступают для индивида в качестве “материала” (субстрата) для создания анизотропного отношения с внешним воздействием (в противном случае взаимодействие между ними не будет образовано и, следовательно, не будет образована система “индивид–среда” как форма бытия),

на втором этапе – окружающая среда выступает в качестве “объекта восприятия”,

на третьем этапе – в качестве “перцептивного (образного) средства” для восприятия других свойств окружающей среды и опредмечивания в них психологических свойств человека как субъекта ее восприятия и отношения к ней (персонализация, идентификация, субъективизация и т.п.),

на четвертом этапе – в качестве образного (перцептивно-понятийного) средства преобразования свойств окружающей среды в предметной и коммуникативной деятельности,

на пятом этапе – в качестве субъективного средства изменения самого себя (саморазвития). Происходит субъективация окружающей среды, т.е. превращение отраженных и персонализированных свойств и отношений окружающей среды в структуры индивидуального сознания. Этот этап означает завершение цикла,

на шестом этапе – среда вновь становится для индивида “материалом” для создания анизотропного отношения и далее – объектом восприятия, но для индивида уже измененного, изменившего свою субъектность по отношению к этой среде.

Использование разных смысловых значений понятия “природа” предполагает различное понимание субъектности человека как носителя психики и самой психики как таковой. Дело в том, что в гносеологическом плане понятие субъекта характеризуется активностью. Истоки активности не обсуждаются, она является атрибутом субъекта, отличающим его от объекта. Для понимания же субъекта в онтологическом плане активность выступает как сущностная характеристика, фиксирующая субстанциональность субъекта (развития), т.е. то, что субъект содержит в самом себе источник своего развития. И в этом смысле человек как субъект-носитель психики обладает способностью к саморазвитию. Поэтому человек как субъект-носитель психического может выступать в системе “человек – окружающая среда”:

- в гносеологической роли – как субъект психического отражения и/или субъект активности, когда взаимодействие между человеком и природой эксплицируется в объект-объектной и субъект-объектной логике. Соответственно, в логическом плане человек и природа оказываются противостоящими друг другу и в зависимости от предмета исследования выступают в роли объекта, принимающего воздействие от другого (психологическая экология, психология окружающей среды, экологическое сознание антропоцентрического типа), а также в субъект-субъектной логике, когда и человек и природа в логическом плане выступают как взаимодействующие друг с другом субъекты (экологическое сознание эоцентрического типа), причем субъектность мира природы субъектифицирована;

- в онтологической роли – как субъект (носитель и реализатор) предметной деятельности и/или как субъект собственно психики как разных форм ее бытия: в виде психических процессов, психических состояний, индивидуального и группового сознания. И в этой роли человек – как субъект психической реальности – может быть представлен индивидом (индивидуальность), общностью (группа, этнос, конфессия), человечеством в целом.

- в трансцендентальной роли – как субъект универсальных принципов развития природного бытия (формопорождения и др.).

Существенно, что в этом случае меняется тип субъектного взаимодействия между человеком и природой (планетой) – оно становится субъект-порождающим. Человек и природа уже не противостоят

друг другу как обособленные субъекты (или объекты), а образуют (порождают) в своем взаимодействии единого субъекта совместного процесса развития, реализующего общеприродные (универсальные) принципы бытия.

Но здесь, естественно, возникает принципиальный вопрос, а что собой представляет этот источник саморазвития субъекта, который содержится в нем самом и тем самым обеспечивает его субстанциональность? Не ответив на этот вопрос, мы, во-первых, не продвинемся в конструктивном отличии “гносеологического” понимания субъекта от “онтологического”, и, во-вторых, – мы не сможем конструктивно ответить на вопрос, когда и при каких средовых (или иных) условиях и взаимодействиях со средой индивид превращается в субъекта действия или же процесса своего развития.

Иными словами, мы выходим на проблему субстанциональности самой системы “человек–окружающая среда” как онтологического субъекта порождения психической реальности в виде психического процесса, состояния и сознания. А это означает, что от проблемы психологических аспектов взаимодействия человека с окружающей природной средой мы постепенно переходим к проблеме изучения собственной природы психики как природного явления (формы природного бытия).

Итак, в отличие от других направлений экологической психологии, экопсихологический подход к развитию психики предполагает, что:

1) психика как природное явление (как форма бытия) никогда не предстает перед нами в непосредственном виде – она всегда предстает перед нами “облаченной” в феноменальную данность своих различных проявлений: внимания, памяти, восприятия, характера, мышления, личности и т.д. и т.п. Образно выражаясь, мы всегда исследуем феноменальные покровы психики, представляющие собой продуктивную (результативную) сторону психики в ставшей форме, но не самое психику в ее непосредственной данности. О ее непосредственной данности мы можем сказать только, что психика представляет собой такое природное явление, которое обладает *возможностью* принимать самые различные формы проявления (осуществления в актуальной форме “бытия в действительности”) в зависимости от взаимодействия человека с окружающей средой. Поэтому как одна из форм природного бытия психика существует и должна рассматриваться (следуя аристотелевской логике) в форме “бытия в возможности” и в форме “бытия в действительности”. В форме “бытия в действительности” психика и предстает в исследовательской процедуре в виде феноменологической данности психических феноменов и психологических особенностей человека, которые составляют традиционный предмет исследования в классической и современной психологии;

2) исходя из этого, система “человек–окружающая среда” пред-

ставляет собой ту форму бытия, посредством которой психика из “бытия в возможности” имеет возможность переходить в “бытие в действительности”, т.е. обретать актуальную форму своего самоосуществления. В этом смысле *психика в становящейся форме* предстает как *системное качество*, обретающее актуальную форму своего существования “в зоре” субъект-порождающего взаимодействия между “человеком” и “окружающей средой” как компонентами указанной системы “человек–окружающая среда” и потому несводимое к актуальным свойствам этих компонентов. Например, ни к особенностям данного психического состояния конкретного индивида, ни к внешне-средовым условиям возникновения этого психического состояния. И лишь затем, обретя ставшую форму актуальной реальности, психика в этой ставшей форме субъективируется (интериорируется) групповым или индивидуальным сознанием “человека” и опредмечивается им в свойствах окружающей среды, придавая ей квазипсихологические свойства, психологические значения, атрибуции и т.п.;

3) следовательно, именно эта система “человек – окружающая среда” должна быть постулирована в качестве исходного основания для определения психики как объекта и предмета экпсихологии развития. Однако при условии, что она должна рассматриваться как *система развивающаяся*, когда каждый из ее компонентов выступит и как условие и как результат развития другого. В этом смысле данная система характеризуется субстанциональностью и может рассматриваться как *целостный субъект* совместного (совместно-разделенного) развития каждого из ее компонентов. Кроме того, система “человек–окружающая среда”, следуя той же онтологической логике, тоже должна рассматриваться как *особая форма бытия*, которая, как и всякая другая форма бытия, должна проходить стадии “рождения”, “развития” и “смерти, т.е. перехода в другую форму бытия”. По этой причине становление системы “человек–окружающая среда” как целостного субъекта развития ее компонентов должно рассматриваться с точки зрения *формопорождения* как одного из универсальных принципов становления природных форм бытия.

Таким образом, согласно данной логике, психика в ставшей форме представляет собой реализацию (проявление) принципа формопорождения в конкретном взаимодействии конкретных компонентов системы “человек – окружающая среда”. А сам принцип формопорождения становится тем трансцендентальным основанием, которое позволяет эксплицировать развитие психики как системного качества системы “человек–окружающая среда” в ходе ее становления как целостного субъекта совместно-разделенного развития “человека” и “окружающей среды” как компонентов этой системы. Виды конкретизации этих компонентов были даны выше и потому здесь останавливаться на них не имеет смысла за исключением одного случая, который позволяет обратиться к во-

просу: понятие “ноосфера” действительно может обозначать некую психическую реальность (ведь “ноо” – это разум, ум, мышление, т.е. психические реальности) или это понятие выступает как своеобразная метафора для обозначения определенного этапа в превращении “человека” в ведущую геологическую силу развития планеты (по Вернадскому)?

Если в качестве исходной предпосылки мы принимаем становление системы “человек – окружающая среда”, в частности, “индивид–социальная ситуация развития”, “человечество–планета как окружающая среда”, каждый из компонентов которой является субъектом становления соответствующей природной формы бытия, то, как уже было отмечено, психика обретает форму актуального существования в таком субъект-порождающем взаимодействии между компонентами этой системы, которое превращает ее в целостный субъект совместно-разделенного развития ее компонентов. Тогда в качестве рабочей гипотезы можно сказать, что при определенных условиях и в соответствии с этой логикой ноосфера действительно может рассматриваться как особый вид психической реальности, возникающей в ходе становления системы “человек – планета” как субъекта реализации принципа формопорождения.

Таким образом, анализ объекта и предмета исследования экпсихологии развития показывает возможность *особой методологической позиции* в определении психики как объекта и предмета исследования (психика как форма бытия, порождаемая в виде системного качества в процессе деятельного взаимодействия человека с окружающим миром). Это позволяет говорить об экпсихологии развития не только как об одном из направлений экологической психологии, но и как о некоторой исследовательской парадигме, предопределяющей соответствующие теории психического, эксперимент и практику.

Однако для этого нам нужно ответить еще на один вопрос: что из себя представляют вышеозначенные универсальные принципы становления общеприродных форм бытия, единые для столь различных форм бытия, как “человек”, “психика” и “окружающая среда”, включая природную, социальную и планету в целом. Как уже было сказано, эти принципы не могут быть выведены из эмпирических характеристик компонентов системы “человек–окружающая среда” и потому они должны иметь трансцендентальный характер по отношению к психической реальности как объекту исследования в его ставшей, превращенной (атрибутивной) или становящейся форме.

Иначе говоря, мы оказываемся перед проблемой, суть которой заключается в выявлении таких трансцендентальных оснований полагания психики в качестве объекта эколого-психологического исследования, которые удовлетворяли бы следующим требованиям:

1) были бы едиными (универсальными) для таких разных форм бытия, как система “человек–окружающая среда (природная, социальная)” и ее компоненты;

2) обеспечивал бы возможность такого становления системы “человек–окружающая среда (природная, социальная)” как целостного субъекта совместного развития каждого из ее компонентов, продуктивным (результативным) проявлением которого было бы порождение психической реальности в актуальной форме ее существования (“бытия в действительности”), т.е. в виде психического процесса, психического состояния, сознания человека и, возможно, ноосферы как особой формы психической реальности, порождаемой во взаимодействии человечества с планетой на определенном этапе развития системы “человек – планета”.

Как было показано на примере порождения непосредственно-чувственного восприятия движения и стабильности объектов пространственной среды, в качестве таковых трансцендентальных оснований можно использовать принципы структурно-процессуальной анизотропности и формопорождения, которые были разработаны А.И. Миракяном (1990, 1999) для трансцендентальной психологии восприятия.

Итак, опыт построения методологии экологической психологии показывает, что область ее исследований, объект и предмет определяются по-разному в зависимости от того, какая парадигма (гносеологическая, онтологическая или трансцендентальная) используется в качестве исходной.

В заключение выражаю надежду на то, что проводимые нами исследования по экологической психологии позволят понять не только природу вокруг нас, но и природу человека как субъекта развития самого себя, своей семьи, этноса, Планеты, Вселенной.

ЛИТЕРАТУРА

2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Психологический институт РАО–Экопси-центр РОСС. 2000.

2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. – Самара: Изд-во МГППИ, 2001.

3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15–17 сентября 2003 г.). Тезисы. М.: Психологический институт РАО, 2003.

Абрамова Ю.Г. Особенности представлений учащихся о пространстве школьной среды. Диссертация ... к.психол.н. М.: Психологический институт. 1995.

Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства. М.: Медицина. 1993.

Андреева Г.М. Социальная идентичность: временные и средовые компоненты // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 344–357.

Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974.

Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство “СОЮЗ”, 2002.

Барабаничиков В.А. Динамика зрительного восприятия. М.: Наука, 1990.

Барабаничиков В.А. Системогенез чувственного восприятия. – М.: Изд-во “Институт практической психологии”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2000.

Барабаничиков В.А. Объект восприятия: ситуационный подход // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М. – Самара, 2001. С. 110–117.

Библер В.С. Культура и образование // Библер В.С. На гранях логики культуры. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997.

Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999.

Буякас Т.М., Зевина О.Г. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании // Вопросы психологии, 1997, № 5. С. 44–56.

Валлах Г. Восприятие движения // Восприятие. Механизмы и модели. М.: Мир, 1974. С. 301–308.

Василюк Ф.Е. Психология переживания. М., 1984.

Величковский Б.М. Функциональная структура перцептивных процессов // Познавательные процессы: ощущения, восприятие. М.: Педагогика, 1982. С. 219–246.

В.И. Вернадский и современность. М.: Наука, 1986.

Войсунский А.Е. Психологические аспекты деятельности человека в интернет-среде // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М., 2000. С. 240–245.

- Вундт В.* Основы физиологической психологии. СПб., 1912. Т. 2.
- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 2. Детская психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982.
- Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984.
- Выготский Л.С.* Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
- Гагарин А.В.* Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. – М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2000.
- Гагарин А.В., Новиков С.О.* Человек-листочек: Экологические игры, конкурсы, викторины, тренинги, тесты. – Хабаровск: ISAR/USAID (ДВ ИСАР), 1998.
- Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
- Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.
- Гиппенрейтер Ю.Б.* Движения человеческого глаза. М.: МГУ, 1978. – 256 с.
- Глезер В.Д.* Зрительная система // Физиология сенсорных систем. Л.: Медицина, 1976. С. 108–158.
- Глезер В.Д., Леушина Л.И.* О модели зрительной фиксации объекта и функциях микроскачков глаза // Моторные компоненты зрения. М.: Наука, 1975. С. 56–68.
- Говорин Н.В., Зимица И.А. и др.* Состояние нервно-психического здоровья детей и подростков, проживающих в экологически неблагоприятном регионе восточного Забайкалья // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2003. № 1 (27).
- Голд Дж.* Основы поведенческой географии. М., 1990.
- Горбов Ф.Д.* Детерминация психических состояний человека // Вопросы психологии, 1971, № 5.
- Грегори Р.Л.* Глаз и мозг. М.: Прогресс, 1970. – 272 с.
- Грэхем Ч.Х.* Зрительное восприятие // Экспериментальная психология. М.: Иностранная литература, 1963. Т. 2. С. 445–507.
- Гуревич Б.Х.* Движения глаз как основа пространственного зрения и как модель поведения. Л.: Наука, 1971.
- Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
- Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения. М., 1996.
- Данилов-Данильян В.И., Лосев К.С.* Экологический вызов и устойчивое развитие. Учебное пособие. М.: Прогресс-Традиция, 2000.
- Данилов-Данильян В.И.* О психологических аспектах охраны окружающей среды // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. – Самара: Изд-во МГППИ, 2001. С. 9–11.
- Дерябо С.Д.* Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
- Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Методики диагностики и коррекции отношения к природе. М., 1995.
- Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону, 1996а.
- Дерябо С.Д., Ясвин В.А.* Методологические проблемы становления и развития экологической психологии // Психологический журнал. 1996б. Т. 17. № 6.

Екимова В.И. Экологический стресс: биологические и психологические последствия // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. – Самара: Изд-во МГППИ, 2001. С. 60–65.

Журавлев А.Л., Гусева А.Ю. Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания // 2-я Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.; Самара: Изд-во МГППИ. С. 50–59.

Зенкин Г.М., Петров А.П. О механизмах константности зрительного восприятия пространства // Сенсорные системы. Механизмы зрения. Восприятие сложных звуковых сигналов. Орган Равновесия. Новые методы исследования. Л.: Наука, 1979. С. 25–39.

Зинченко В.П., Бергилес Н.Ю. Формирование зрительных образов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.

Известия Российской Академии образования. М.: Магистр-пресс, 2000, № 2.
Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра. Введение в активные методы обучения. М.: МПСИ, 1998.

Кант И. Сочинения. М.: Мысль, 1963, т. 1.– 543 с., т. 3.

Карпова Н.Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии. М., 1997.

Кликс Ф. Проблемы психофизики восприятия пространства. М.: Прогресс, 1965.

Климов Е.А. О среде обитания человека глазами психолога // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. – Самара: Изд-во МГППИ, 2001. С. 7–9.

Ковалев Г.А. Психическое развитие ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. 1993. № 1.

Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы // Учителю об экологии детства / Под ред. В.П. Лебедевой, В.П. Панова. М., 1996. С. 189–199.

Козлов В.И. Зрительные иллюзии и полифункциональность восприятия // Вопросы психологии, 1985, № 2.

Козлов В.И., Подлеснова Н.В. Экспериментальное исследование формопорождения в зрительном восприятии // Принципы порождающего процесса восприятия. М., 1992. С. 62–78.

Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1996.

Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.

Концепция модернизации российского образования до 2010 г. М., 2002.

Костелянец Н.Б., Леушина Е.И. Восприятие движения // Руководство по физиологии. Физиология сенсорных систем. Физиология зрения. Л.: Наука, 1971. Т. 1. С. 304–318.

Краснов В.Н. Экологическая психиатрия: методология, предмет исследования и ближайшие практические задачи // Материалы XII съезда психиатров России. М., 1995. С. 158–160.

Креч Д., Крачфилд Р., Ливсон Н. Восприятие движения и времени // Хрестоматия по ощущению и восприятию. М.: МГУ, 1975. С. 371–385.

Круглова Н.Ф. Экспресс-диагностика и коррекция регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности подростков / Под ред. О.А. Конопкиной, В.И. Панова. М.: ПИ РАО – Экопсицентр РОСС. 2000.

Круглова Н.Ф., Панов В.И. Психодиагностика регуляторно-когнитивной структуры учебной деятельности и школьная неуспешность // Прикладная психология, 2001, № 5. С. 40–51.

Круглова Н.Ф., Конопкин О.А., Панов В.И. Возможность регуляторно-когнитивной диагностики скрытой одаренности // Одаренные дети: теория и практика. Материалы Российской конференции (Москва, 28–30 марта 2001 г.). Дополнительный выпуск / Под ред. В.И. Панова. М. – Ярославль: Психологический институт РАО – Ярославский Институт Развития образования. 2001. С. 25–41.

Лапчинская Н.В. Экологическое расширение сознания как метод развития гуманистической “Я-концепции” личности на примере клубной работы // Ученые записки. – Н. Новгород ВВАГС, 2001. С. 280–293.

Лаурингсон А.И., Щедровицкий Л.П. Некоторые сведения о системе слежения глаза // Биофизика, 1965, т. 10, вып. 1. С. 369.

Лебедева В.П. Основные направления самообразования педагогических работников по проектированию образовательных систем. Автореферат дисс. ... к. пед. н. М., 2000.

Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Практико-ориентированные подходы к развивающему образованию // Педагогика, № 5, 1996.

Лебедева В.П., Орлов В.А., Панов В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика, № 6, 1996а.

Леви-Лебуайе Клод, Дюрон Ив. Глобальные изменения? вызов психологической науке // Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде. М.: Начала-пресс, 1992. С. 35–43.

Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 1964.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – 576 с.

Леонтьев А.Н. Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского // Психологическая наука и образование. 1998, № 1. С. 5–21.

Лепский В.Е. Информационно-психологическая безопасность: экпсихология информационной среды общества // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (12–14 апреля 2000 г.). М., 2000. С. 272–273.

Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М.: Мир, 1974. – 550.

Логвиненко А.Д. Чувственные основы восприятия пространства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.

Логвиненко А.Д., Линде Н.Д. Пороги различения формы движущихся объектов // Вестник МГУ, сер. 14, Психология, 1979, № 2. С. 27–40.

Логвиненко А.Д., Меньшикова Г.Д. Смазывание движущегося изображения как пространственная фильтрация // Вестник МГУ, сер. 14, Психология, 1980. № 1. С. 27–40.

Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1995. С. 15.

Луук А., Барабанщиков В., Белопольский В. Движение глаз и проблема стабильности воспринимаемого мира // Ученые записки Тартуского университета. Труды по психологии. 1977. Т. 429. Вып. IV. С. 121–167.

Марр Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов. М.: Радио и связь, 1987. – 400 с.

Мамардашвили М.К. Вена на заре XX века // Литературная Грузия. 1991. № 5. с. 207–224.

Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание. М.: Школа “Языки русской культуры”, 1997.

Мах Э. Анализ ощущений и отношение физического к психическому. М., 1908. – 308 с.

Мдивани М.О. Подросток в информационной среде (экспериментальное исследование). М.: УМК “Психология”, 1999.

Мдивани М.О., Лидская Э.В. Социализация и информационная среда // Экопсихологические аспекты развития индивидуальности. М., 1998. С. 139–145.

Медведев В.И., Алдашева А.А. Экологическое сознание. Учебное пособие. – М.: Логос, 2001.

Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. М., 1989.

Мещеряков Б.Г. Киветические эффекты временной суммации // Вестник МГУ, сер. 14, Психология, 1982, № 4. С. 42–55.

Мир психологии, № 1, 1997.

Мир психологии. 1998, № 2. (Исследования по проблеме психических состояний).

Миракян А.И. Психология пространственного восприятия. Ереван: Айстан, 1990.

Миракян А.И. Константность и полифункциональность восприятия. М., 1992.

Миракян А.И. Начала трансцендентальной психологии восприятия // Философские исследования. 1995, № 2. С. 77–94.

Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 1). – М.: Издательство “Институт психологии РАН”, 1999.

Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии (книга 2). – М.: Издательство “Институт психологии РАН”, 2004.

Миракян А.И., Панов В.И. Восприятие скорости движения в процессе отражения формы объекта // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 148–154.

Миртов Ю.Н. Видимое движение: феноменология, основные детерминанты и механизмы // Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 130–138.

Митрани Л. Саккадические движения глаз и зрение. София: Изд-во Болгарской Академии наук. 1973. – 170 с.

Мкртычян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: Монография. – Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002.

Моляко В.А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы // Психол. журн., 1992, т. 13, № 1. С. 135–146.

Наенко Н.И. Психическая напряженность. Изд-во МГУ, 1976. – 112 с.

Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся. Дисс. В форме науч. докл. ... докт. психол.н. М., 1992.

Осгуд Ч. Точка зрения гештальттеории // Хрестоматия по ощущению и восприятию. М.: МГУ, 1975. С. 114–127.

Оуэн Д.Ф. Что такое экология? М., 1984.

Охрана окружающей среды: проблемы просвещения. М., 1983.

Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ. М. – Воронеж, 1998.

Панов В.И. О парадигмах изучения процесса восприятия движения // Вестник МГУ, сер. 14, Психология, 1992, № 3. С. 13–22.

Панов В.И. Ловушки духовного вакуума // Энергия: экономика, техника, экология. 1995, № 10. С. 52–54.

Панов В.И. Экопсихологические аспекты детства // Мир психологии. 1997, № 1. С. 55–67.

Панов В.И. О проблемах экологической психологии // Психологическое обозрение. 1997, № 1(4). С. 6–11.

Панов В.И. Экопсихология: сознание, развитие, детство // Вестник РГНФ, 1997а, № 3. С. 227–234.

Панов В.И. Образовательные технологии и психотренинг в творческом развитии учащихся (Вступит. статья от редактора) // Е.Л. Яковлева. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся. М., 1997б. С. 3–13.

Панов В.И. От проблемы образа к проблеме формопорождения // Образ в регуляции деятельности / Под ред. Н.Л. Мориной, В.И. Козлова. М., РПО, 1997в. С. 101–112.

Панов В.И. Зачем нужна эта книга об одаренности и одаренных детях // Учителю об одаренных детях (Пособие для учителя). М.: Молодая гвардия. 1997. С. 318–342.

Панов В.И. Некоторые теоретические и практические аспекты одаренности // Прикладная психология. № 3, 1998. С. 33–48.

Панов В.И. Непосредственно-чувственный уровень восприятия движения и стабильности объектов // Вопросы психологии. 1998а, № 2. С. 82–107.

Панов В.И. Экопсихологический подход к изучению психики (объект, предмет исследования) // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной / Под ред. В.В. Рубцова. М., 1999. С. 177–193.

Панов В.И. О предмете психологии экологического сознания // Прикладная психология. 2000, № 6. С. 1–15с.

Панов В.И. От развивающего обучения к развивающей образовательной среде // Инновации в российском образовании: Общее образование. 2000. – М.: Изд-во МГУП. 2000а. С. 44–57.

Панов В.И. От развивающего обучения и к развивающему образованию // Известия Российской Академии образования. М., 2000б, № 2. С. 60–69.

Панов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование, 2001, № 2. С. 14–20.

Панов В.И. Проблема психических состояний и экопсихологический подход // Психология психических состояний: Сб. статей. Вып. 3 / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань, Набережные Челны: Изд-во КГПУ, Изд-во Института управления, 2001а. С. 35–63.

Панов В.И. Введение в экологическую психологию: Учеб. пособие. Часть 1. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001б.

Панов В.И. Психологическая модель динамики психического состояния // Проблемы психологии XXI века глазами молодых ученых. Материалы научно-практической конференции. М.: Элларода, 2002. С. 107–111.

Панов В.И. Психологические аспекты обучения и развития одаренных детей // Исследования обучения и развития в контексте культурно-исторического подхода: материалы вторых чтений памяти Л.С. Выготского, Москва, 15–17 ноября 2001 года / Под ред. Е.Е. Кравцовой, В.Ф. Спиридонова, Ю.Е. Кравченко. – М.: Смысл, 2002. С. 160–169.

Панов В.И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации развития // Мир психологии, 2004, № 1. С. 33–44.

Панов В.И., Егорова Т.Е., Лапчинская Н.В. Психическое состояние в структуре экологического сознания // Психология психических состояний: Сб-к статей. Вып. 4 / Под ред. А.О. Прохорова. – Казань: Изд-во “Центр инновационных технологий”, 2002. С. 100–118.

Панов В.И., Федоров В.В. Символизм архитектурной среды как предмет экопсихологии развития // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. – Самара, 2001. С. 43–49.

Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды обыденной жизни: Монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 2003.

Первая российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва, 2–5 декабря). М., 1996.

Пиаже Ж. Психология, междисциплинарные связи и система наук XXVIII Международный психологический конгресс. М., 1996. – 24 с.

Пивень Б.Н. Экологическая психиатрия. Развитие, возможности и пути реализации // Материалы XII съезда психиатров России. М., 1995. С. 170–171.

Плюснин Ю.М. Народное “экологическое мировоззрение”: конъюнктурность и архаичность // Учителю об экологии детства. М.: РАО – Психологический институт – ЦКФЛ, 1996. С. 32–35.

Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.

Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Образовательная среда урока: психологическая характеристика // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. С. 205–207.

Принципы порождающего процесса восприятия / Под ред. А.И. Миракяна. М., 1992.

Притчард Р. Стабилизированные изображения на сетчатке // Восприятие. Механизмы и модели. М.: Мир, 1974. С. 194–203.

Проблемы психологии восприятия: традиции и современность / Отв. ред. В.А. Барабанщиков, В.И. Панов. М.: Институт психологии РАН, Психологический институт РАО, 1995.

Проектирование образовательной среды в учреждении дополнительного образования (рабочая концепция). Вып. 1 / Под ред. В.И. Панова. Южный учебный округ, ЦТДЮ “Радужный”, 2000.

Проектирование образовательных сред в педагогической практике / Под ред. В.П. Лебедевой. Черноголовка, 1999.

Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде / Под ред. К. Павлик, В. Носуленко. М.: Начала-пресс, 1992.

Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Изд. центр “Академия”, 1996.

Рабочая концепция одаренности / Под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Магистр., 1998.

Раудсент М. Среда как место поведения (школа экологической психологии Р. Баркера). В сб. “Человек в социальной и физической среде”. Таллинн, 1983, с. 143–166.

Результаты пилотажного исследования оценки образовательных сред, Научный отчет ЦКФЛ РАО, 1999.

Рок И. Введение в зрительное восприятие. М.: Педагогика, 1980. Т. 1. 312 с.

Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.

Рубцов В.В. Основы социально-генетической психологии. 1996.

Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона. М., 1997.

Рубцов В.В. Оценка образовательной среды школы // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экопсицентр РОСС. С. 176–177.

Рубцов В.В. О проблеме соотношения развивающих образовательных сред и формирования знания (к определению предмета экологической психологии) // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М. – Самара, 2001. С. 77–81.

Рубцов В.В. Психология экстремальных ситуаций (к проблеме построения нового научного направления) // Проблемы психологии XXI века глазами молодых ученых. Материалы научно-практической конференции. М., 2002. С. 131–132.

Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: Изд-во МГППУ, 2002.

Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. М., 1947. – 648 с.

Скребец В.О. Екологічна психологія: Нач. посібник. – Киев: МАУП, 1998.

Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. (Москва 12–14 апреля 2000 г.). М.: Экспосцентр РОСС. 2000. С. 172–176.

Степанов А.В., Иванова Г.И., Нечаев Н.Н. Архитектура и психология. М.: Стройиздат, 1993.

Столярова Т.Ф. Новые ценностные системы и мировоззрение – условие решения экологических проблем XX в. // Мир психологии, 1997, № 1. С. 6–14.

Ульман Ш. Принципы восприятия подвижных объектов. М.: Радио и связь. 1983. – 168 с.

Учителю о психологии / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997.

Учителю об одаренных детях / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997.

Учителю об экологии детства (Пособие для учителя) / Под ред. В. Лебедевой, В. Панова. М.: РАО – Психологический институт – ЦКФЛ. 1996.

Федоров В.В. Символическое бытие архитектурных пространств. Тверь: ТГТУ, 1999.

Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М.: МПСИ, Флинта, 1997.

Философский энциклопедический словарь. М., 1983.

Хащенко Н.Н. Социально-психологические факторы жизнедеятельности личности на экологически неблагоприятных территориях. Дис. ... канд. псих.н. М., 2002.

Хейдметс М.Э. Социально-психологические факторы формирования пространственной структуры жилой среды. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. Таллинн, 1989.

Хесле В. Философия и экология. Москва: Ками, 1994.

Хромова Т.В. К проблеме микрокризиса как метода развития одаренных детей // Федеральные и региональные аспекты поддержки одаренных детей в России. Сургут: Изд-во СурГУ, 2001. С. 35–49.

Цветкова И.В. Экологическое воспитание младших школьников: Теория и методика внеурочной работы. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Черноушек М. Психология жизненной среды. – М.: Мысль, 1989.

Шумакова Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. Вопросы психологии. 1996. № 3. С. 34–43.

Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей в школе // Учителю об одаренных детях. М., 1997.

Экологический словарь. М., 1993.

- Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
- Ярбус А.Л. Роль движений глаз в процессе зрения. М.: Наука, 1965.
- Ясвин В.А. Проектирование и моделирование образовательной среды / Науч. ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. М., 1997.
- Ясвин В.А. История и психология формирования экологической культуры (Удобно ли сидеть на вершине пирамиды?). – М.: Наука, 1999.
- Ясвин В.А. Психология отношения к природе. – М.: Смысл, 2000.
- Ясвин В.А. Методика диагностики отношения населения к деятельности заповедников “заповедные мифы” // 2-ая Российская конференция по экологической психологии. Материалы. (Москва, 12–14 апреля 2000 г.) / Под ред. В.И. Панова. М. – Самара: Изд-во МГППИ, 2001. С. 145–153.

Altman I. The Environment and the Social Behavior: Privacy, Personal Space, Territory, Crowding. – Monterey, 1975.

Barker R. Ecological psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior. – Stanford, 1968.

Braddick O.Y., Campbell, F.W. & Atkinson Y. Channel in vision: Basic aspects // R. Held, H.W. Leibowitz & H.L. Teuber (Eds.). Handbook of sensory physiology. (vol. 8). New York: Springer, 1978.

Brown J.F. The visual perception of velocity // Psychol. Forsch., 1931. Bd. 14, H. 1–3. S. 199–232.

Duncker K. Uber induzierte Bewegung // Psychol. Forsch., 1929. Bd. 12, H. 1–3. S. 180–259.

Graham N. Psychophysics and spatial frequency channels // M. Kubovy & Y.R. Pomerantz (eds) Perceptual organization. Hillsdale. New York: Erlbaum, 1981.

Hall E. The hidden dimension. N.Y., 1966.

Helmholtz H. Handbuch der Physiologischen Optik. Leipzig: Vosa, 1896. – 1334 p.

Hering E. Der Raumsinn und die Bewegungen des Auges // Hermann L.: Handbuch der Physiologie III (Teil I), 1879. S. 343–601.

Jung R. Visual perception and neuropsychology // Handbook of sensory physiology. N.Y.: Springer, 1972. Vol. 7. P. 1–152.

Kang-Long G. The role of American television in Korea: Cultural invasion. Communication-Research-Reports; 1992 Jun. Vol. 20(1). pp. 75–87.

Koffka K. Principles of Gestaltpsychology. New York: Braile and world. 1936. – 720 p.

Kuttschreuter M., Wiegman O., Baarda B. Agressie, prosociaal gedrag en televisiekijken in zes landen longitudinal onderzocht / Agression, Prosocial behaviour and television viewing: A longitudinal study in six countries / JN: Pedagogische-Studien; 1989 Oct. Vol. 66(10), pp. 337–389.

Mack A. Perceptual aspects of motion in the frontal plane // Handbook of perception and human performance / Ed. by K. Boff, Kaufman, Thomas. – N.Y.: Wiley, 1986, vol. 2, p. 17.1–17.38.

Miller J.W., Ludvig E.J. The Effect of Relative Notion on Visual Acuity // Survey Ophthalmol., 1962. Vol. 7, N 1. P. 83–116.

Pawlik K., Stapf K. Okologische-Psychologie: Entwicklung, Perspektive und Aufbau eines Forschungsprogramms // Umwelt und Verhalten. Bern. 1992. P. 9–24.

Shebilske W.L. Visuomotor coordination in visual direction and position constancies. – In: Stability and Constancy in Visual Perception: Mechanisms and Processes, ed. by Epstein W., New York–London–Sydney–Toronto: John Wiley and Sons, 1977, p. 23–69.

Sherrington C.S. Observation on the sensual role of the proprioceptive nerve supply of the extrinsic ocular muscles // *Brain*, 1918. Vol. 141, p. 332–343.

Sommer R. Personal space: the behavioral basis of design. – N.Y., 1969.

Spense J., Helmreich R. Masculinity and femininity: Their psychological dimensions, correlates, and antecedents. Austin, TX: University of Texas Press, 1978.

Stokols D. The Paradox of the Environmental Psychology. *American Psychologist*. Vol. 50. N 10, 1995. P. 821–837.

Wertheimer M. Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung // *Ztschr. Psychol.* 1912. Bd. 61. S. 161–265.

Westheimer H. Visual hyperacuity // P. Ottoson et al. (Eds). *Progress in sensory physiology* (vol. 1). New York: Springer, 1981.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
-------------------	---

Часть I

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОБЛАСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Глава 1

Проблемное поле эколого-психологических исследований	7
1.1. Экологические проблемы	7
1.2. Социальные проблемы	10
1.3. Проблемы экстремальной и практической психологии	12
1.4. Образовательные проблемы	13
1.5. Методологические проблемы	15
1.6. К проблеме определения экологической психологии	17

Глава 2

Основные направления эколого-психологических исследований	23
2.1. Психологическая экология	23
2.2. Экологический подход к восприятию Дж. Гибсона	25
2.3. Психология глобальных изменений	30
2.4. Природная среда как объект восприятия	31
2.5. Психология окружающей среды	34

Глава 3

Психология образовательной среды	54
3.1. Теория среды Л.С. Выготского и ее критика А.Н. Леонтьевым	54
3.2. Образовательная среда как часть социокультурной среды	59
3.3. Основные модели образовательной среды	62
3.4. К вопросу о проектировании и экспертизе образовательной среды	73

Глава 4

Психология экологического сознания	80
4.1. Введение в психологию экологического сознания	80
4.2. Гносеологические и онтологические аспекты понимания субъекта экологического сознания	84
4.3. Экологическое сознание как предмет исследования	86
4.4. Экологическое сознание как предмет социальной психологии (гносеологический подход)	87

4.5. Психология экологического сознания (гносеологический подход)	90
4.6. Онтологический подход к психологии экологического сознания	98
4.7. Психологические принципы коррекции и формирования экологического сознания	99

Часть 2

ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ ЭКОПСИХОЛОГИИ РАЗВИТИЯ

Глава 5

Гносеологические, онтологические и трансцендентальные основания построения экопсихологии восприятия	102
5.1. Теоретико-методологический анализ проблемы восприятия движения и стабильности объектов	102
5.2. Гносеологические предпосылки, обуславливающие “продуктивный” характер понимания восприятия движения и неподвижности	106
5.3. Восприятие движения, стабильность воспринимаемого мира и полифункциональность восприятия	115
5.4. Основные положения концепции порождающего процесса восприятия	117
5.5. Теоретическая модель порождения восприятия движения и стабильность объектов в непосредственно-чувственном процессе	121
5.6. Экспериментальное исследование принципа формопорождения на непосредственно-чувственном уровне процесса восприятия движения и стабильности объектов	124

Глава 6

Формопорождение как исходный принцип экопсихологии развития	139
--	------------

Глава 7

Экопсихологический подход к развитию психики	150
7.1. Символизм архитектурной среды как предмет экопсихологии развития	150
7.2. Экопсихологическая модель природной динамики психического состояния	154
7.3. Экопсихологический подход к одаренности	158
7.4. К проблеме природоцентрического типа экологического сознания	165
Заключение	176
Литература	186

Научное издание

Панов Виктор Иванович

**ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ:
ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДОЛОГИИ**

Зав. редакцией *Г.И. Чертова*

Редактор *Е.А. Жукова*

Художник *Т.В. Болотина*

Художественный редактор *В.Ю. Яковлев*

Технический редактор *В.В. Лебедева*

Корректор *А.В. Морозова*

Подписано к печати 20.08.2004

Формат 60 × 90^{1/16}. Гарнитура Таймс

Печать офсетная

Усл.печ.л. 12,5. Усл.кр.-отг. 13,0. Уч.-изд.л. 14,0

Тираж 800 экз. (РГНФ – 300 экз.) Тип. зак. 3547

Издательство “Наука”

117997, Москва, Профсоюзная ул., 90

E-mail: secret@naukaran.ru

Internet: www.naukaran.ru

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ГУП “Типография “Наука”
199034, Санкт-Петербург, 9-я линия, 12

В. И. Панов



Опыт
построения
методологии

ПАНОВ Виктор Иванович, член-корреспондент Российской академии образования, доктор психологических наук, директор Центра экспериментальной психодидактики РАО, заведующий лабораторией экопсихологии развития Психологического института РАО.

В 1998 г. за цикл работ по психологии обучения, выявления и развития одаренных детей В.И. Панов (в коллективе соавторов) удостоен премии Правительства РФ в области образования.

Изучение психологических и образовательных аспектов проблемы «Экологии детства» привели его к созданию собственного направления в экологической психологии – экопсихологии развития человека в социально-средовых условиях разного вида. Для разработки этого направления в 1995 г. в Психологическом институте РАО по его инициативе была создана лаборатория экопсихологии развития.

В.И. Панов организовал и возглавил секцию «Экологическая психология» при Российском психологическом обществе, разработал учебный курс «Экологическая психология», специализация по которому получила подтверждение УМО по классическому университетскому образованию (№33-8-51 от 05.02.2004 г.).

ISBN 5-02-032810-3



9 785020 328105

НАУКА